

A concepção predominante no campo da Psicologia acerca da adolescência é atravessada pela universalização e patologização dessa fase da vida, tida como naturalmente turbulenta e caracterizada por crises e desequilíbrios atribuídos ao funcionamento psíquico dos adolescentes.

A necessidade de se superar essa visão naturalizante, bem como de se atentar para a dimensão social e histórica da adolescência, consiste em um dos aspectos centrais deste livro, em que se apresenta a versão de jovens alunos de classes populares sobre sua experiência escolar.

A relevância deste livro consiste na articulação entre adolescência e escolarização, tema pouco desenvolvido na área de Psicologia Escolar, bem como no questionamento da concepção hegemônica no campo da Psicologia sobre a adolescência, a partir de uma perspectiva crítica em que se enfatiza a constituição social e histórica dos fenômenos, em oposição à sua naturalização.

Adolescência E ESCOLARIZAÇÃO

numa Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar

Ana Karina Amorim Checchia

ALUS - Acervo - FE



20500080469

X



73029

Considerações sobre Adolescência e Escolarização à Luz de uma Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar

Neste último capítulo, serão aprofundados os aspectos centrais apontados no decorrer deste livro, estabelecendo-se uma articulação entre demais trabalhos realizados acerca do tema em questão e o material obtido nesta pesquisa, cujo objetivo consistiu em investigar a versão de jovens alunos de classes populares sobre a experiência escolar na adolescência. Desse modo, seguindo-se o percurso realizado ao longo do trabalho, serão enfatizadas, a princípio, considerações relativas à adolescência como um fenômeno social e historicamente constituído e, então, destacados alguns pontos principais referentes à escolarização desses jovens alunos, analisados com base em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar.

Um primeiro elemento a ser reiterado consiste no fato de que, diante do levantamento bibliográfico sobre a adolescência no campo da Psicologia, evidencia-se o predomínio de uma concepção naturalizante desse fenômeno, endossada por meio de formulações teóricas proferidas por psicólogos (dentre os quais se destacam Stanley Hall, Aberastury e Knobel), cujas obras foram consolidadas como referência para o estudo sobre esse tema. Dessa maneira exercem forte influência em produções subsequentes, inclusive em textos publicados recentemente no Brasil.

Com base em teorizações calcadas na universalização e patologização da adolescência, esta é considerada por tais autores uma fase naturalmente conflituosa e turbulenta, típica e inevitavelmente difícil, caracterizada por crises, desequilíbrios e instabilidades, atribuídos ao funcionamento psíquico

dos adolescentes. Dentre as condutas apresentadas como distintivas desse período da vida, devem ser ressaltadas a irresponsabilidade, o “aborrecimento”, o “vandalismo” e a “rebelia”⁸³ (também associados pelos autores a fatores intrapsíquicos), que merecem destaque por consistir em aspectos mencionados pelos participantes da pesquisa em questão.

Essa concepção hegemônica no campo da Psicologia é questionada por psicólogos que priorizam a constituição social e histórica da adolescência, compreendida como um fenômeno construído historicamente, criado e interpretado pelos homens, cuja significação varia ao longo da História, de acordo com a conjuntura social em vigor e com as relações, normas e valores que se configuram em determinado contexto social (Aguiar, Bock & Ozella, 2001; Ozella, 2002, 2003). A necessidade de se superar a visão naturalizante da adolescência e de intensificarem-se estudos e produções no campo da Psicologia, nos quais se enfatize sua dimensão social e histórica, se configura como um dos aspectos norteadores desta obra.

Considerar a **construção** social e histórica da adolescência implica atentar para o fato de que esse fenômeno foi instituído pelo homem como uma categoria social na modernidade, de modo que se situe seu “nascimento” no contexto de extensão do isolamento das crianças e adolescentes na escola e na família ou, mais especificamente, no século XVIII, consolidando-se efetivamente a partir do século XX (Ariès, 1978) o que evidencia uma criação histórica recente, em oposição à sua naturalização. Deve-se ressaltar que essa consolidação da adolescência (ou, de forma mais ampla, da juventude)⁸⁴ como um grupo social foi intensificada por progressivas transformações da modernidade, tais como o prolongamento do período mínimo exigido para a formação escolar e o adiamento da inserção no mercado de trabalho. A dedicação ao estudo e a suspensão das obrigações trabalhistas tornaram-se aspectos centrais associados à condição juvenil (Rama, 1990 e Abramo, 2005).

Enfatizar a constituição sócio-histórica da adolescência também envolve a consideração de que as representações, significações, atributos

83. No sentido pejorativo do termo.

84. Relembrando que o conceito de juventude utilizado neste livro compreende um conjunto etário mais amplo em que estão inseridos os adolescentes (com a juventude abrangendo a faixa de 14 ou 15 a 24 anos, em que se encontram os adolescentes, no grupo entre 14 e 19 anos).

e papéis socialmente vinculados aos adolescentes apresentam variações em uma mesma sociedade ao longo da História, bem como entre distintas conjunturas ou contextos sociais. Diante disso, deve-se atentar, nessa pesquisa, para o modo pelo qual esses elementos se configuram na sociedade brasileira contemporânea.

Conforme foi explicitado no início deste livro, de acordo com Abramo (1997), a tematização social dos jovens,⁸⁵ a partir da década de 1990, no Brasil, é predominantemente marcada por referências à violência, associada à caracterização da juventude como portadora de “problemas de comportamento”, com atitudes desviantes em relação ao ajuste ou à integração social.⁸⁶ Assim, vistos como transgressores, delinquentes, rebeldes, violentos ou vândalos, os jovens são frequentemente associados à criminalidade, drogadição ou comportamentos antissociais. Tais estereótipos, veiculados pela opinião pública, propagados pelos meios de comunicação e endossados por produções acadêmicas, estão presentes (com rupturas e repetições) no discurso dos participantes desta pesquisa, como será demonstrado posteriormente.

No texto intitulado *Condição juvenil no Brasil contemporâneo*, Abramo contribui para a elucidação de tal questão, apresentando considerações que se acrescentam às apontadas até então. Com base em uma recente e ampla pesquisa realizada com jovens brasileiros⁸⁷, a autora aborda traços e sentidos da condição juvenil na conjuntura atual, referindo-se ao fato de que a vinculação à família de origem, o estudo, o trabalho e a diversidade consistem em elementos

85. A maneira pela qual a juventude vem sendo socialmente tematizada reflete as representações que lhes são atribuídas no contexto social em que se insere.

86. Abramo refere-se, então, à visão socialmente difundida sobre a juventude como um “problema social” ou “depositária do medo” referente à ameaça de ruptura com a ordem social vigente.

87. A pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira*, uma iniciativa do “Projeto Juventude/ Instituto Cidadania” em parceria com o Instituto de Hospitalidade e o Sebrae, envolveu a realização de entrevistas (questionários) com 3.501 “jovens entre 15 e 24 anos, de ambos os sexos, representantes de todos os segmentos sociais, residentes em áreas urbanas e rurais de 198 municípios brasileiros” (p. 370); a pesquisa de campo foi realizada no final de 2003 e a análise do material obtido foi divulgada no livro *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (Abramo & Branco, 2005). Alguns dentre os artigos que compõem esse livro serão citados ao longo deste capítulo em razão de suas contribuições sobre o tema em questão.

significativamente presentes na vida dos jovens na atualidade, apresentando-se variações na forma, grau e qualidade com que são vividos, segundo as desigualdades de idade, gênero e classe (2005, p. 40; 67).

De modo geral, a autora afirma que, de acordo com os dados de tal pesquisa, o tradicional modelo de transição para a vida adulta, que envolveria a saída do núcleo familiar de origem, casamento e filhos, não corresponde à realidade vivenciada pela maioria dos jovens nos dias de hoje.⁸⁸ A esse respeito, Abramo acrescenta que, dentre os elementos constitutivos da condição juvenil atual, encontram-se a vinculação à família de origem e início da atividade sexual dissociada da função reprodutiva ou do estabelecimento de laços conjugais; além disso, a inserção no mercado do trabalho (concretizada ou como aspiração) também se configura como um relevante fator na vida dos jovens, bem como o estudo e a diversão.

Ainda no que tange à constituição social e histórica da adolescência, deve-se ressaltar a necessidade de não restringir esse conceito a uma categoria homogênea ou abstrata, mas atentar para as singularidades implicadas nas distintas adolescências, ou seja, nas diferentes formas de vivenciar a condição de adolescente, com condutas e significações que apresentam variações de acordo com a classe social, a raça, o gênero e o contexto sócio-histórico em que os jovens estão inseridos.⁸⁹

Aguiar e Ozella (2006, p. 2)⁹⁰ contribuem para o esclarecimento desse aspecto ao enfatizar a necessidade de se compreender a adolescência por meio de sua contextualização na realidade concreta [...] e não de um modo abstrato, universal, descolado das formas concretas de existências dos sujeitos. A esse respeito acrescentam:

88. Essa constatação ilustra a ideia proferida por Sposito (1997) referente à superação do modelo tradicional de transição para a vida adulta – apontada no início deste livro. Com relação a esse aspecto, Abramo explica que tais fatores (saída da casa dos pais, casamento e filhos) se apresentam como uma exceção entre os adolescentes (considerados entre 15 e 17 anos), pois estão presentes entre os jovens na faixa etária mais avançada (entre 21 e 24) e correspondem à vivência de um quinto dos jovens no total.

89. Tal como Margulis e Utersti (1998), Groppo (2000) e Schmidt (2001) enfatizam ao se referir à pluralidade de juventudes, conforme foi apontado no primeiro capítulo.

90. Manuscrito publicado em abril de 2006.

Como uma primeira questão mais geral, destacamos a ideia de que não existe “uma adolescência”. As diferentes classes, idades, culturas, gêneros, se configuram em elementos constitutivos de diferentes adolescências. Com isto, não estamos dizendo que não existam marcas que atravessem todos eles (adolescentes), não estamos negando as mudanças biológicas, as mudanças no desenvolvimento cognitivo, mudanças estas que, com certeza, geram novas necessidades e motivos nos sujeitos. No entanto, não podemos esquecer que [...] os adolescentes (como todos os seres humanos) vão constituindo suas necessidades nas relações com o mundo material/social e, da mesma forma, ou seja, nas relações sociais vividas, encontrarão os objetos possíveis de satisfação de tais necessidades.

Com base em tal consideração, Aguiar e Ozella apresentam, nesse texto, uma análise dos dados obtidos em uma pesquisa realizada com adolescentes em São Paulo⁹¹, por intermédio da qual se visava, a partir da fala dos adolescentes sobre o que é ser adolescente, apreender elementos constitutivos/determinantes desta vivência (p. 1). Assim, ao investigar a concepção de adolescência e o significado da passagem para a vida adulta, esses autores salientam as singularidades e os elementos em comum presentes no discurso dos adolescentes, atentando para as variações relativas a cada dimensão: classe social, gênero, raça e idade. Nessa linha de pensamento, ressaltam a ideia de que se constituem diferentes necessidades e significados associados a essas distintas vivências em cada segmento:

Destacando a determinação de gênero, os nossos adolescentes nos mostraram que a vivência neste aspecto é extremamente diferenciadora, revelando diferentes necessidades, motivos e formas de satisfazê-los e, conseqüentemente, diferentes significados. No entanto, a trama que constitui os significados é extremamente complexa, pois, mesmo avaliando o peso do gênero, não podemos esquecer as determinações de classe, cultura [etnia] e idade, todas elas sendo constitutivas dos significados produzidos (p. 25).

91. Segundo os autores, “essa pesquisa foi realizada entre os anos de 2000 e 2003, dentro de um projeto de Iniciação Científica e contou com a participação de alunos da Faculdade de Psicologia da PUC-SP”, envolvendo a análise de entrevistas (questionários) com “856 adolescentes dos gêneros masculino e feminino, com idade entre 14 e 20 anos, pertencentes às classes sociais de A a D e de três grupos étnicos: brancos negros e orientais, distribuídos segundo sua representatividade no município de São Paulo” (p. 1-2).

Com relação a esse aspecto, é importante esclarecer que atentar para a “pluralidade de adolescências” não implica negar ou ignorar os elementos constitutivos desse fenômeno. Ou seja, conforme foi detalhado até então, a adolescência foi historicamente constituída como uma categoria social, atravessada por representações, condutas e valores socialmente atribuídos, que variam ao longo da História e do contexto social em que se inserem. Deve-se ressaltar a positividade da adolescência, compreendida como um momento da vida, social e historicamente interpretado, a que são associadas condutas e significações próprias, que configuram a condição de adolescente (ou a condição juvenil) em determinada conjuntura social e, que, portanto, não coincidem com o que se institui socialmente como infância ou vida adulta.

Enfatizar essa positividade envolve atentar para a singularidade da adolescência, priorizando os elementos que compõem essa condição, sem restringi-la a uma etapa de transição entre a infância e o mundo adulto, cujas características seriam intermediárias entre uma fase e outra da vida e, portanto, descrita com base no que lhe falta (ou seja, com referências ao que se deixou de ser ou ao que será) e não do que lhe é próprio, ou como um processo inacabado, cuja finalização se realizaria na vida adulta – a etapa pretensamente madura, lapidada.⁹²

Esse aspecto também é apontado por Abramo (2005, p. 45), ao salientar a importância de examinar as condições da vivência juvenil e não apenas os modos da passagem para a vida adulta, isto é, os processos que marcam a juventude como singularidade, abrindo para os jovens dificuldades e possibilidades específicas e não somente o modo pelo qual os jovens deixam de ser jovens.

Desse modo, deve-se ressaltar que a adolescência se constitui como um fenômeno singular, porém não deve ser reduzida a uma categoria homogênea ou abstrata, já que as significações e condutas que lhes são socialmente atribuídas, bem como a apropriação destas, apresentam variações de acordo com a cultura, a classe social, a raça, o gênero e a idade, configurando-se distintas formas de se vivenciar a condição de adolescentes.

92. Como vimos no capítulo sobre *Adolescência e Psicologia*, essa ideia da adolescência como uma fase de transição que deve ser para que se atinja a “maturidade estabilizada” do mundo adulto é apresentada por psicólogos como Knobel (1981), Aguirre (1953) e Bossa (1998).

Diante disso, é importante explicitar que os participantes da pesquisa que originou este livro foram adolescentes de classes populares, moças e rapazes entre 14 e 16 anos, negros e brancos, estudantes de uma escola pública na capital de São Paulo.⁹³

Antes de fazer alusão aos elementos presentes no discurso desses jovens alunos, devem ser destacados dois aspectos relativos ao estudo sobre adolescência e escolarização. O primeiro consiste na necessidade de se intensificar e aprofundar o estudo desse tema no campo da Psicologia Escolar (priorizando-se uma abordagem crítica nessa área), em que predominam pesquisas referentes ao processo educacional de crianças e não de adolescentes.

O segundo corresponde à relevância de se explicitar essa condição de adolescentes (ou, de forma mais ampla, a condição juvenil), sem fazer referências à categoria de “alunos”, de modo abstrato, em pesquisas que venham a se dedicar ao processo escolar no Ciclo II do Ensino Fundamental (ou no Ensino Médio). Essa questão também é enfatizado por Dayrell (2002), perante um amplo levantamento sobre a produção acadêmica discente no programa de pós-graduação (dissertações e teses defendidas entre os anos de 1980 e 1998) sobre o tema da juventude no campo da Educação.⁹⁴

Ao analisar, especificamente, os trabalhos referentes à temática “juventude e escola”, Dayrell evidencia a escassez de pesquisas que se voltam para a condição juvenil dos alunos, ou seja, para uma visão de jovem que não se restrinja à condição de aluno de forma homogênea ou abstrata, sem atentar para as especificidades e diversidades que compõem a experiência juvenil em suas relações com o processo de escolarização. O autor enfatiza a necessidade de se priorizar a consideração dos alunos como jovens reais, incorporando características e demandas específicas de uma determinada idade

93. Deve-se ressaltar que as dimensões relativas à condição de estudantes, brasileiros e de classes populares foram as mais enfatizadas ao longo desta pesquisa. As especificidades referentes ao gênero e à raça comparecem em momentos pontuais, quando se faz alusão aos trechos do discurso dos alunos em que esses discutem tais temas (sobre distinções entre moças e rapazes ou sobre o preconceito racial). Uma análise em que são priorizadas essas singularidades é realizada por Aguiar e Ozella (2006).

94. Essa pesquisa foi divulgada no trabalho intitulado *Juventude e escolarização (1980-1998)*, coordenado por Marília Sposito (2002).

da vida construída socialmente (pp. 75, 84), incluindo as dimensões relativas à idade, gênero, etnia e origem social, que constituem experiências distintas:

O jovem tem sido pouco tematizado pela pesquisa educacional que incide sobre a instituição escolar. [...] A grande maioria das [pesquisas] tem como foco a reflexão sobre a instituição escolar, [em que] o jovem aparece, na sua condição de aluno [...], mas pouco nos dizem sobre os sujeitos reais que a frequentam cotidianamente. [...] [Em muitos trabalhos] os jovens reais, subsumidos no papel de aluno, não se constituem objetos de investigação por parte dos pesquisadores. Evidencia-se aí um paradoxo: a razão de ser da escola é o aluno, e é exatamente esse ator o menos conhecido. [...] Ainda é preciso avançar na compreensão da juventude e das suas relações com a escola, [...] [com] estudos que reflitam, por exemplo, sobre os tempos vividos pelos educandos na especificidade da sua idade, de sua condição humana, de gênero, de sua cultura e sociabilidades [...]: que apreendam de modo denso as formas diversas que constroem a experiência juvenil contemporânea, no Brasil, em sua relação com a escola (Dayrell, 2002, pp. 81, 84-5).

A esse respeito, Sposito (2002, p. 22) acrescenta a ideia de que embora haja um significativo volume de pesquisas relativas à juventude no campo da Educação, ainda há um desconhecimento sobre a condição juvenil da sociedade brasileira, marcada por recortes intensos nas desigualdades sociais, culturais e étnicas que oferecem para pesquisa a realidade plural da juventude.

Percebe-se, portanto, a necessidade de se aprofundar o estudo sobre juventude ou adolescência e escolarização, sem que haja abstração com relação à condição de alunos ou, conforme foi apontado anteriormente, à de adolescentes, pois estes devem ser contextualizados na realidade concreta em que estão inseridos e deve-se atentar para as singularidades e pluralidade de vivências e significações implicadas em ambos os fenômenos a que se referem – adolescência e escolarização.

Assim, na pesquisa em questão, enfatiza-se a ideia de que os participantes não seriam alunos abstratos nem adolescentes abstraídos, mas sujeitos que vivenciam convergências, diversidades e especificidades envolvidas na condição de alunos adolescentes.

Ante tais considerações, deve-se ressaltar o fato de esses jovens alunos expressarem, ao longo dos encontros em grupo e entrevistas individuais,

relevantes aspectos referentes à experiência escolar na adolescência, cujos temas principais serão apontados a seguir.

Inicialmente, é importante destacar que um elemento central presente em diversos momentos do discurso desses alunos consiste na explicitação de *rupturas e repetições* relativas à imagem pejorativa socialmente difundida dos adolescentes. Ao se referir à visão que os adultos (ou a sociedade em geral) têm dos jovens, estes fazem alusão à ideia de que são vistos, predominantemente, como *imaturos, irresponsáveis, vagabundos, vândalos, revoltados e “aborrecentes”* (ou seja, “*aborrecidos com tudo*” e que “*aborrecem [a] todos*”), além de *marginais* ou usuários de drogas. Em relação a esses dois últimos aspectos, os jovens ilustraram situações em que foram alvo de preconceitos referentes a sua classe social associados à condição de adolescentes, evidenciando o fato de que tais estereótipos vinculados à adolescência são intensificados no caso de jovens de classes populares.⁹⁵

Conforme foi evidenciado anteriormente, esses atributos compõem a imagem socialmente instituída dos adolescentes, proferida pela opinião pública e endossada por formulações teóricas, tendo-se a Psicologia como forte aliada nesse processo. Por meio dessas teorizações, são reiterados estereótipos atribuídos aos adolescentes, relativos à violência, criminalidade, drogadição, displicência, ociosidade, imaturidade e rebeldia.

Ao longo de seu discurso, os adolescentes revelam a necessidade de abolir essa figura estereotipada, questionando-a e ressaltando a relevância de se priorizar e divulgar um outro olhar sobre os jovens, atentando-se, também, para suas virtudes em oposição a tal visão estritamente depreciativa. Ao redigirem um documento como meio de expressão, visando transmitir um “recado para a sociedade”, expõem o desejo de *demonstrar que não são*

95. O fato de se intensificar a atribuição de rótulos referentes à violência e à marginalidade aos adolescentes pobres é enfatizado por Sposito (1996), segundo a qual: “tendemos a caminhar para um terrível processo de estigmatização, quando a esses atributos [a alienação e o consumismo] acrescentamos, ao se tratar de jovens pobres, a qualificação de violentos e marginais. De um lado, associamos *violência, marginalidade, à pobreza, como se esses termos exprimissem uma relação linear de causa e efeito* [...]; de outro, não buscamos compreender, quando a violência e a marginalidade se fazem presentes, os seus significados para um enorme contingente da população a quem se retirou o direito de projetar o futuro, apresentando somente o não-emprego, o não-salário, a ausência de direitos e de espaços de convivência cultural como alternativas de vida” (p. 100, grifos nossos).

“*aborrecentes*” e salientam que possuem *muitas ideias em mente*, além de responsabilidade, tanto no sentido de comprometimento quanto no de compromissos ou obrigações e conscientização política (em oposição à consideração de que os jovens seriam alienados).⁹⁶

Quanto a esse aspecto, percebe-se que, embora esses jovens façam referências aos adolescentes de modo geral (reportando-se tanto a si mesmos quanto a seus pares), em alguns trechos, nos quais questionam essa imagem que lhes é socialmente atribuída, a ruptura com tal visão está predominantemente presente nos momentos em que fazem alusão a si mesmos. Porém, em diversas ocasiões, nas quais explicitam a imagem que fazem de seus pares, esses mesmos jovens reproduzem o discurso até então criticado e reiteram tais estereótipos, considerando que a maioria dos adolescentes são *vândalos*, *vagabundos* e *displícites*.⁹⁷

A esse respeito, deve-se destacar que, ao reproduzir tal visão estigmatizada, vinculando-a aos demais jovens alunos, afirmam que muitos, dentre eles, “ficam só fazendo vandalismo” na escola e, de acordo com um adolescente, alguns dos estudantes que vão à escola “só pra zoar” seriam “futuros mendigos ou traficantes”.

Por fim, deve-se ressaltar que, de acordo com esses jovens, a visão pejorativa que lhes é socialmente instituída também é reproduzida por professores. A esse respeito, acrescentam a ideia de que, diante de tal imagem

96. A ideia de que os jovens são vistos como alienados também é mencionada por Venturi e Bokany (2005, p. 351), ao se tratar da imagem socialmente difundida sobre “os jovens brasileiros deste início de século”, tidos como “despolitizados” – além de “conservadores, comportamentalmente caretas e politicamente passivos”.

97. A dissociação entre a imagem que os adolescentes apresentam acerca de si mesmos e a referente a seus pares também é enfatizada por Salles (1995, 1998). Com base na concepção de representação social, com Moscovici como um dos autores de referência, a autora realiza uma pesquisa com alunos adolescentes e outros participantes do contexto escolar, buscando “entender como os diversos componentes da representação social do adolescente e da adolescência se articulavam em torno de uma estrutura central” (1995, p. 27). Em sua pesquisa, a autora constata que “ao falar de si mesmos, os adolescentes descrevem as angústias que sentem, as dificuldades que vivem, as preocupações com o futuro, mostrando-se, sob esse ângulo, pouco enquadrados na representação social que eles mesmos elaboram do adolescente e da adolescência genericamente” (1998, p. 152).

acerca dos alunos adolescentes tidos como violentos, vândalos ou marginais, alguns educadores demonstram sentir medo, receio de serem agredidos ou violentados.

Essa questão, presente no discurso dos alunos, referente a rupturas e repetições relativas à imagem socialmente atribuída aos adolescentes, também é explicitada por Aguiar e Ozella (2006). Ao analisar o material obtido por meio de uma pesquisa realizada com adolescentes⁹⁸, esses autores afirmam que uma das características mais marcantes em todos os adolescentes, de todas as classes, dos dois sexos, de todas as faixas etárias e das [três] raças, é a reprodução de concepções socialmente instituídas sobre o que vem a ser adolescência (p. 6).

Segundo Aguiar e Ozella (2006), os adolescentes reproduzem a concepção a-histórica, reiterada por teorizações realizadas no campo da Psicologia⁹⁹, sobre adolescência, tida como uma fase naturalmente marcada por crises, turbulências, conflitos, ambiguidade e rebeldia. Assim, evidenciam que os próprios adolescentes se vêem segundo essa perspectiva, se apropriam da ideia socialmente construída do que é ser adolescente, numa demonstração da eficácia ideológica de tal conceito, que é assumido pelo jovem como expressão de sua autêntica forma de ser (p. 6). Por fim, a esse respeito, acrescentam que, embora a maioria dos jovens apresente semelhanças no que se refere às concepções naturalizantes de adolescente, percebem-se algumas diferenças em relação a algumas marcas que costumadamente caracterizam a adolescência como uso de drogas, conflitos e crises, rebeldia etc. (p. 7).

Além das considerações apresentadas até então acerca de tais rupturas e repetições, deve-se ressaltar outro elemento central, intencionalmente enfatizado pelos jovens alunos, em nossa pesquisa, que consiste na necessidade e relevância de *serem ouvidos*.

Em relação a esse aspecto, demonstram o descrédito atribuído às afirmações e opiniões proferidas aos adolescentes, associando-os a essa visão pejorativa que lhes é socialmente conferida. Ou seja, afirmam que, com base em tais estereótipos, os jovens não são *levados a sério* e suas opiniões são menosprezadas ou desconsideradas (vistas como “coisa besta, que não tem nenhum valor”), de modo que não se ouve o que eles têm a dizer.

98. Essa pesquisa já foi mencionada anteriormente, neste mesmo capítulo.

99. Essas teorias também foram referidas ao longo deste livro.

Essa articulação entre a imagem estereotipada e a não escuta referente à fala dos jovens é elucidada por Sposito (1996) e Abramo (1997). Segundo Sposito:

O estereótipo [...], aliado íntimo do preconceito [...], não permite que interroguemos o sujeito – nesse caso o aluno jovem – ao qual atribuímos determinadas características a priori e negamos o direito de fala, isto é, nos negamos a escutar o que ele teria a nos dizer sobre si mesmo. Mais ainda, a heteronomia anula qualquer processo de autonomia, pois acabamos por considerar que o jovem é incapaz de produzir orientações a partir de si mesmo, e que as definições que lhes são imputadas exteriormente são as suas próprias definições (p. 99).

Sobre esse aspecto, Abramo acrescenta:

Como encarnação de todos os dilemas e dificuldades com que a sociedade ela mesma tem se enfrentado [...], [os jovens] nunca podem ser vistos, ouvidos e entendidos, como sujeitos que apresentam suas próprias questões, para além dos medos e esperanças dos outros. Permanecem, assim, na verdade, semi-invisíveis, apesar da sempre crescente visibilidade que a juventude tem alcançado na nossa sociedade, principalmente no interior dos meios de comunicação (p. 32).

Os jovens alunos também destacam a importância de ser propiciada sua expressão no contexto escolar, valorizando, inclusive, a realização dos encontros em grupo, tida como uma rara oportunidade de expor suas ideias.¹⁰⁰ Referem-se à necessidade de serem instituídos, na escola, espaços de discussão em que possam opinar, debater, refletir e se informar sobre temas como a experiência escolar, adolescência, sexualidade, política, drogas e violência.

100. Deve-se ressaltar que (conforme foi apontado no capítulo sobre o “método”) a realização dos encontros em grupo propiciou uma discussão que abrangia convergências e divergências entre os alunos, com o aprofundamento de suas argumentações, bem como o surgimento de ideias elaboradas coletivamente (com a redação do documento referente ao “Partido dos Adolescentes da Nação”). Dessa maneira, ficou clara a relevância e a pertinência da utilização de tal procedimento como meio de estimular a expressão dos participantes sobre o tema da pesquisa.

Ao fazer alusão ao fato de que não são ouvidos no ambiente escolar, esses alunos também enfatizam a relevância de se efetivar a comunicação entre os participantes do contexto educacional e, particularmente, de se estabelecer o diálogo entre professores e alunos, a fim de que estes últimos possam expressar sua visão acerca dos aspectos implicados no processo de escolarização (abordando questões relativas ao dia a dia escolar, incluindo elementos referentes à relação professor-aluno, bem como a suas considerações sobre a qualidade do ensino).

Percebe-se, portanto, que esses adolescentes reiteram a importância de se atentar para a versão dos alunos sobre o processo de escolarização e de beneficiar a “circulação da palavra” no ambiente escolar, para favorecer a comunicação entre seus participantes, bem como trazer à tona “discursos reprimidos” nesse contexto, tal como enfatizam autores que privilegiam uma abordagem crítica em Psicologia Escolar.¹⁰¹

Assim, esses jovens refletem uma articulação entre o fato de não serem ouvidos como alunos (pelos demais participantes do contexto escolar) e como adolescentes (pelos membros da sociedade em geral), consagrando-se, então, a não escuta como um elemento que configura ou atravessa a condição desses alunos adolescentes.

Diante da elucidação de tais questões, serão destacados, a partir de então, alguns temas centrais abordados pelos jovens alunos ao longo da pesquisa de campo.

Em relação à *condição de alunos adolescentes*, revelam que a adolescência envolve descobertas e diversão, mas também desafios, amadurecimento, dependência (em relação aos pais) e responsabilidade (no sentido de compromissos ou obrigações). A esse respeito, declaram que suas responsabilidades são distintas das dos adultos, pois enquanto seus compromissos consistem em estudar, apresentar bom desempenho na escola e ajudar nos serviços domésticos, os adultos devem trabalhar para garantir sua sobrevivência e/ou de sua família. Seguindo esse raciocínio,

101. Conforme foi apontado no início deste livro, com referências a Souza (2000), Freller (1997), Souza e Machado (1997) e Souza e Checchia (2003).

referem-se à obrigação de “sustentar a casa” como um elemento que marca a saída da adolescência e entrada na vida adulta.¹⁰²

Esses adolescentes evidenciam que o trabalho também está presente em suas vidas¹⁰³ e consideram uma de suas maiores preocupações a obtenção de um emprego a fim de auxiliar o pagamento das despesas da família, cuja necessidade se intensifica perante a situação de pertencerem às classes populares. Quando se reportam à experiência de conciliar o trabalho ao estudo, os jovens alunos ressaltam as vantagens de trabalhar e alegam que uma atividade não prejudicaria a outra, porém, denotam, em seu discurso, o desgaste envolvido nesse processo.¹⁰⁴

Além disso, falam sobre a vivência da adolescência como uma fase de transição entre a infância e a vida adulta¹⁰⁵ (queixando-se do fato de serem tratados ora como crianças, ora como adultos), bem como sobre as distinções relativas a costumes, padrões, valores e papéis socialmente difundidos entre as diferentes gerações (com referências à educação menos opressora e maior liberdade sexual na sociedade atual, embora evidenciem a falta de diálogo sobre a sexualidade nas esferas pública e privada) e entre moças e rapazes.

102. Essa ideia também é apontada pelos participantes da pesquisa, cujos dados foram analisados por Aguiar e Ozella (2006). De acordo com esses autores, ao se referirem à passagem para a vida adulta, os adolescentes “das classes D e E, [de gênero] masculino, de todas as idades e predominantemente negros” fazem alusão ao aumento de cobranças e “à preocupação com o sustento da família” e as adolescentes “de classe D e E, brancas e negras” desse grupo mencionam, dentre outros aspectos, a dupla jornada de trabalho da mulher adulta que tem a tarefa de oferecer “melhores condições para [seus] filhos” (pp. 12-3; 16). Sobre esse tema, Aguiar e Ozella acrescentam: “Interessante observar que todos os adolescentes (classes, etnias, idades) tratam a ideia de entrada na vida adulta como algo natural, que inevitavelmente é assim, por conta de características dos próprios adolescentes e da sociedade, entendidos de uma forma a-histórica e natural” (p. 16).

103. A metade dos participantes estava trabalhando ou já havia trabalhado. Esse fato também é apontado por Abramo (2005) que, ao analisar os dados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” (citada anteriormente), constata que “o trabalho, como atividade ou como aspiração, é uma realidade para metade deste grupo etário” (ou seja, dos adolescentes).

104. A complexidade presente na relação entre o trabalho e a escolarização é apresentada por Paparelli (2001). Sposito também aborda esse tema ao analisar a pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” (2005).

105. Aspecto mencionado anteriormente neste capítulo.

Com relação a esse último aspecto, os jovens também apresentam rupturas e repetições de estereótipos vinculados ao gênero: enquanto alguns (de ambos os sexos) consideram as adolescentes sensíveis, puras, frágeis e passíveis de se iludir e se apaixonar com maior facilidade, outros questionam essa imagem. Algumas adolescentes criticam a atribuição da função do trabalho doméstico às moças, assim como os rótulos que lhes são instituídos relativos à expressão da sexualidade.¹⁰⁶

Os jovens enfatizam que ser aluno adolescente envolve a vivência de momentos de diversão no contexto escolar (referentes ao relacionamento com seus pares)¹⁰⁷, mas também de cobranças e desgaste. E, ao fazer comparações entre a experiência escolar na adolescência e na infância ou vida adulta, valorizam as duas últimas, idealizando-as. Consideram que, na infância, o processo de escolarização é, via de regra, essencialmente prazeroso e lúdico, e nele se estabelece uma harmoniosa relação entre professor e aluno, atravessada pelo carinho, respeito e atenção. Acreditam, ainda, que as crianças são ingênuas, inocentes, serenas e aprendem a ser indisciplinadas, maliciosas e maldosas na adolescência – o que explícita, também, um caráter moralista em suas proposições.

A ideia de que a escolarização na infância é, geral ou prioritariamente, marcada por tais elementos deve ser questionada, tendo-se em vista a ampla gama de pesquisas realizadas no campo da Psicologia Escolar, dentre as quais devem ser destacados os trabalhos de Patto (1996) e Cruz (1987), que ilustram claramente a dimensão de sofrimento, desrespeito, humilhação e agressões vivenciadas por crianças de classes populares no processo escolar em instituições públicas de Ensino Fundamental.

Por fim, ao se referirem às expectativas para o futuro, os alunos fazem alusão à perspectiva de estudar em faculdades particulares (e conciliar o trabalho ao estudo a fim de viabilizar seu pagamento), bem como ingressar em cursos técnicos ou profissionalizantes, em busca de um futuro emprego. Remetem aos obstáculos implicados no acesso ao Ensino Superior, tanto a universidades públicas (diante do excludente processo seletivo), quanto a particulares (em razão da não concretização da obtenção de um emprego que

106. As significações e vivências relativas ao gênero na adolescência são evidenciadas por Aguiar e Ozella (2006).

107. Aspecto a ser apontado quando forem mencionados demais elementos relativos à vivência do dia a dia escolar.

possibilita o pagamento das altas taxas de mensalidade). Assim, evidenciam o caráter dual da educação brasileira, em que, desde o Ensino Básico, se apresentam distinções entre a qualidade do ensino destinado a pobres e ricos (que têm acesso, inclusive, a satisfatórios cursos complementares para sua formação) e, então, a dimensão de exclusão que se configura em todo o processo de escolarização nas classes populares.¹⁰⁸

De modo geral, ao se referir à *relação com os demais participantes do contexto escolar*, os adolescentes explicitam a valorização do diálogo, apoio, escuta, carinho e respeito, presentes no relacionamento entre poucos participantes no ambiente escolar, atravessado, fundamentalmente, pelo desrespeito.

Deve-se destacar que, ao descrever os atributos dos considerados “bons professores”, além de apontar a autoridade (em oposição ao autoritarismo), didática e o investimento no processo de ensino-aprendizagem (com empenho na transmissão e na assimilação do conteúdo ministrado), ressaltam a ideia de que estes entendem os adolescentes e acreditam em seu potencial.¹⁰⁹ De fato, os aspectos referidos até então estão presentes

108. No que tange essa dualidade no ensino, Patto (1997) acrescenta que “ao contrário do que afirma a ideologia liberal, o Estado, nas sociedades capitalistas – e isso é mais óbvio nas sociedades capitalistas do Terceiro Mundo – não está a serviço de todos os cidadãos, mesmo porque os interesses de dominantes e dominados são inconciliáveis. Num país como o Brasil, é cada vez mais evidente que o Estado serve aos interesses do capital e investe em educação somente na medida exigida por esses interesses. [...] A democratização do ensino ainda é utopia, não só porque o sucesso e a permanência delas [crianças de classes populares] na escola são dificultados ou impedidos por práticas e processos institucionais que oprimem e excluem, mas também porque a escola democrática só será possível numa sociedade verdadeiramente democrática” (pp. 289; 439). Além disso, ao se referir à criação de cursos profissionalizantes destinados a classes populares, Patto (1996), afirma que esse tipo de escola secundária consagra o dualismo educacional. “[...] Tudo se passa, tanto no âmbito do discurso educacional como no da legislação, como se as faculdades e aptidões das classes trabalhadoras fossem inferiores e como se seus integrantes tivessem como vocação o trabalho braçal. [...] É como se houvesse uma adolescência apta a pensar e a exercer as profissões mais valorizadas socialmente – a que pertence às classes dominante e intermediária – e outra a agir e a exercer profissões manuais – a que pertencem às classes dominadas” (p. 103).

109. Ao investigar as “representações”, apresentadas por alunos da terceira série do Ensino Médio, do “bom professor”, Camargo (2000, p. 92) destaca, dentre outros aspectos, a consideração de que um bom professor é o que “mantém uma boa interação com os alunos” e ensina bem.

no discurso dos educadores valorizados por esses alunos – conforme foi apontado no quarto capítulo deste livro.

Por outro lado, ao criticar a postura apresentada pelos tidos como “maus professores”, realizam uma descrição oposta à anterior, com o estabelecimento de uma relação truncada, marcada por uma visão estereotipada que se tem dos jovens alunos¹¹⁰, fazendo alusão, inclusive, ao medo e à ameaça que atravessam essa relação, calcada na imagem socialmente difundida sobre os adolescentes, tidos como vândalos ou marginais.

A respeito das *considerações e sentimentos relativos ao dia a dia escolar*, os jovens demonstram a valorização do vínculo estabelecido entre seus pares no contexto escolar e, ao descrever o cotidiano na escola, também fazem alusão à *bagunça e discussões* presentes nesse ambiente. A produção da bagunça ou da indisciplina é atribuída, pelos adolescentes, ora aos alunos (“que ficam só fazendo vandalismo”), ora aos professores (em razão da falta de autoridade em sala de aula) ou a ambos (diante do desrespeito mútuo entre eles). No entanto, os jovens também indicam aspectos institucionais implicados nessa produção, por exemplo, a ausência de atividades recreativas (esporte e lazer) na escola, que seriam um meio de expressão e extravasamento da energia represada durante as aulas expositivas. Em relação às discussões, destacam xingamentos proferidos por professores, associados à questão da sexualidade ou a estereótipos dos adolescentes.

Nesse ambiente, expressam sentimentos de vergonha e humilhação, referindo-se a situações em que professores e alunos (inclusive entre si mesmos) são sujeitos e alvos de agressões, ridicularizações e preconceito relativos à aparência física ou à raça, bem como de indignação diante de julgamentos ou punições impertinentes ou da postura autoritária e distante por parte dos participantes da escola. Além disso, fazem alusão à relação entre amigos e parceiros (ou seja, aos laços de amizade e relacionamentos amorosos) como única fonte de alegria no ambiente escolar.¹¹¹

Ao apresentar *críticas e propostas referentes à educação escolar*, os estudantes ilustram aspectos institucionais que configuram um contexto

110. A imagem depreciativa dos adolescentes está presente no discurso dos professores que foram criticados pelos alunos.

111. Experiências de discriminação, humilhação e desrespeito no contexto escolar também são apontados pelos jovens alunos participantes da pesquisa “Perfil da juventude Brasileira”, conforme Sposito (2005) evidencia.

adverso à qualidade do ensino em escolas públicas, tais como a concentração de um grande número de alunos por sala, a falta de investimento na infraestrutura da escola e em atividades voltadas ao lazer, além de mudanças de professores ao longo do ano letivo.

É importante destacar que esses elementos refletem o descaso do Estado em destinar verbas para a remuneração e contratação de professores (e demais funcionários), para a construção de um maior número de escolas ou de salas de aula em cada unidade escolar, ou, de modo mais amplo, para a efetivação de um ensino de qualidade para alunos de classes populares.¹¹²

Em distintos momentos de seu discurso, os adolescentes responsabilizam, principalmente, alunos e professores (além dos demais participantes do contexto escolar) pela má qualidade do ensino, evidenciando, inclusive, a ideia de que a efetivação do ensino e da aprendizagem depende da motivação ou do esforço pessoal dos educadores e estudantes; alegam, assim, que “o aluno que quer, aprende” e que “os alunos deveriam se esforçar pra aprender e os professores se esforçar pra ensinar”. Ao culpabilizar os alunos pela produção do fracasso escolar, esses adolescentes estabelecem uma relação de causa e efeito entre reprovação escolar e aprendizagem, associando esta última ao coeficiente mental (não tem QI alto), ao comportamento (bagunça) ou à falta de interesse (e de atenção) atribuídos aos alunos.

Percebe-se, portanto, a influência de uma dentre as tradicionais explicações “científicas” sobre a produção do fracasso escolar no discurso desses adolescentes. Em meio à densa explicação e contextualização histórica referente a tais teorizações, realizada por Patto (1996), deve-se salientar apenas que, de acordo com a autora, a partir da década de 1920, foi difundida, no Brasil,

112. Patto (1997) refere-se à ideia de “uma escola pública destruída pelo desinteresse secular do Estado brasileiro em oferecer de fato um ensino de qualidade às classes subalternas”. E acrescenta que “a produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e sua malversação [...] Falta de dinheiro significa educadores mal pagos e aí tem início uma cadeia de fatos cujo resultado último é a má qualidade do ensino oferecido.” Nessa cadeia, estão incluídas: a necessidade de se intensificar e ampliar a jornada de trabalho, a desvalorização desses educadores, a falta de tempo para dedicação à leitura e estudo, “condições materiais de trabalho em geral precárias – prédios em más condições físicas, falta de material didático e de consumo, falta de funcionários, períodos escolares muito curtos etc.” (pp. 289-90; 464), dentre tantos outros fatores.

a concepção de que o fracasso escolar seria decorrente da falta de talento, dom ou “aptidão natural” de alunos de classes populares tidos como “anormais”, a quem eram atribuídos baixos índices de coeficiente de inteligência. Tal concepção baseia-se nos pressupostos da Escola Nova – calçados no ideário liberal por meio do qual se preconiza a pretensa igualdade de oportunidades e a valorização do mérito ou esforço pessoal¹¹³ – aliados aos da Psicologia Diferencial, cuja função principal consistia em diagnosticar os mais “aptos” ou os “anormais” por meio dos testes psicométricos de inteligência.¹¹⁴

Um relevante aspecto a ser ressaltado a esse respeito consiste no fato de que a culpabilização do jovem aluno pelo fracasso escolar envolve a articulação entre as teorizações apontadas anteriormente e os estereótipos socialmente instituídos sobre os adolescentes.

Ao se referirem aos alunos “repetentes”, além de associar a repetência à não aprendizagem vinculada ao baixo nível intelectual, à falta de interesse em aprender ou à indisciplina, os jovens participantes da pesquisa reiteram a ideia de que esses alunos “não querem nada da vida, só querem zoar, bagunçar, fumar maconha” e que “são tudo vagabundo”. Desse modo, fazem alusão, portanto, à irresponsabilidade, displicência ou “vagabundagem” (além da drogadição), elementos que configuram a imagem socialmente conferida aos jovens. Nesse processo de culpabilização, esses estudantes refletem e endossam uma vinculação entre rótulos relativos à condição de alunos de classes populares (com base nas teorizações mencionadas) e a de adolescentes – ou, prioritariamente, à de jovens pobres.

113. O caráter ideológico implicado na valorização do esforço pessoal no contexto educacional também é apontado por Bock (2000).

114. Além dessa teorização, Patto (1996) expõe as explicações que reiteram a culpabilização de alunos de classes populares pelo fracasso escolar, referindo-se à atribuição deste último a: “problemas de ajustamento”, complicações ou desvios afetivo-emocionais vinculados ao ambiente familiar, considerado “desajustado” ou “desestruturado”, desses alunos tidos como “crianças-problema” (concepção embasada na teoria ambientalista, apoiada em pressupostos psicanalíticos, difundida no Brasil a partir da década de 1930), ou a deficiências no desenvolvimento decorrentes da “carência cultural” a que os alunos das classes populares estariam sujeitos, portanto, como “crianças carentes” (com base na teoria da carência cultural, difundida, sobretudo, desde a década de 1970) (pp. 43-5; 94). Patto também desvela o caráter ideológico presente em tais proposições, em Psicologia e ideologia (1984).

Deve-se salientar que esses adolescentes estabelecem uma associação entre indisciplina e violência ou vandalismo (que também compõem essa imagem difundida sobre os jovens). A bagunça ou indisciplina é referida por eles como “vandalisse” (os alunos “mais despojados” ficam “só fazendo vandalisse”), e citam atitudes como conversar, atrapalhar a aula e tirar a paciência do professor. Assim, algumas condutas que seriam tidas como expressão de “indisciplina” são consideradas vandalismo dos jovens alunos, e estes são vistos, portanto, não apenas como “bagunceiros” ou “indisciplinados”, mas como violentos ou “vândalos”¹¹⁵.

No entanto, os adolescentes não se restringem à responsabilização dos participantes do contexto escolar pela má qualidade do ensino¹¹⁶, mas também tecem críticas referentes ao sistema de avaliação e reprovação, e ilustram alguns aspectos implicados nesse processo. De forma geral, revelam a arbitrariedade que impera no sistema de avaliação, em que as notas ou conceitos são estipulados independentemente da efetiva transmissão e assimilação do conteúdo e em que a não produção da aprendizagem é mascarada por meio da aprovação dos alunos. (também arbitrária, desvinculada da apreensão ou do ensino do conteúdo referente à determinada série), tendo-se como critério prioritário para reprovação a obtenção de um grande número de faltas.

Dessa maneira, embora não sejam informados acerca do termo ‘Progressão Continuada’, esses adolescentes descrevem claramente, por vivenciar suas implicações, elementos centrais que configuram essa política educacional implementada nas escolas de Ensino Fundamental da rede

115. Além das atitudes citadas acima, os jovens referem-se a jogar cadeiras, pichar ou quebrar objetos da escola e roubar, o que consiste em ações realizadas por alguns alunos e que reforçam a ideia de vandalismo.

116. Um último aspecto importante a ser destacado sobre essa questão consiste no fato de que, assim como os alunos, os professores (ou os demais participantes) também não devem ser culpabilizados pela problemática educacional, que envolve diversos fatores (institucionais, políticos, ideológicos etc), conforme foi apontado no início deste livro. A esse respeito, Patto (1997, p. 289) acrescenta que: “Não se pode responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública fundamental, uma vez que eles também são produtos de uma formação insuficiente, porta-vozes de uma visão de mundo da classe hegemônica e vítimas da desvalorização profissional e de uma política educacional burocrática, tecnicista e de fachada”.

estadual de São Paulo.¹¹⁷ Seus apontamentos são condizentes com a análise realizada por Viégas (2002) e Patto (2000), segundo as quais:

Trata-se de um “faz de conta”; do seu escamoteamento ou da criação de uma nova e mais sutil modalidade de exclusão no interior da escola [...]. Tentar acabar com a “cultura da repetência” sem enfrentar os fatores que de fato participam da produção da má qualidade do ensino faz apenas com que os alunos passem pela escola, mas sem aprender, formando-os precariamente. Assim, torna-se inevitável afirmar que, no contexto atual da escola pública paulista, muitos alunos de fato deixaram de ser aprovados, mas passaram a ser aprovados por decreto, ou seja, a Progressão Continuada tem sido, sim, sinônimo de Promoção Automática (Viégas, 2002, pp. 152; 167).

A política atual caracteriza-se por tentativas de internalização escolar dos expulsos [...] democratizar a escola significa, nessas reformas, muito mais pôr em andamento a marcha pelos sucessivos graus escolares, sem reprovações, do que oferecer uma boa formação intelectual. Na concepção dos planejadores, democratizar a escola tem sido principalmente abrir a porta trancada das séries subsequentes, importando pouco a qualidade do ensino (Patto, 2000, pp. 193-5).

As propostas apresentadas pelos jovens envolvem, frequentemente, uma atuação presente e efetiva dos governantes direcionada para a implementação de projetos voltados à educação; o investimento em construção e infraestrutura (além do melhor aproveitamento dos recursos já existentes) de escolas, creches e faculdades (com aumento do número de vagas nas faculdades públicas) e fornecimento de cursos e material de qualidade aos professores.

Além disso, consideram que deveria haver “bons professores” (comprometidos com a transmissão e assimilação do conteúdo), reiterando, também, a valorização do esforço pessoal dos participantes em ensinar ou aprender (com referências à proposta de que o salário dos educadores seja proporcional à efetividade do ensino) e do respeito

117. Uma primorosa análise crítica a respeito das repercussões referentes à implementação da Progressão Continuada nas escolas públicas, com base no discurso de educadores, é realizada por Viégas (2002).

entre eles. Propõem, ainda, a viabilização da comunicação entre os participantes, resgatando a questão da importância da escuta no contexto escolar (incluindo espaços para esclarecimento de dúvidas a respeito do conteúdo ministrado, além da efetivação do diálogo entre professores e alunos e de discussão de temas diversos).

Deve-se destacar que alguns alunos defenderam a ideia de “instalar equipamentos de vigilância” e “manter a ordem, disciplina e progresso da sala”, sob a prerrogativa de se investir na segurança¹¹⁸ e sanar a desordem na escola, reforçando a vigilância, controle e punição dos jovens alunos. É interessante notar que, nesta última proposição, esses jovens reproduzem os dizeres da bandeira nacional, que reflete a ideologia capitalista, por meio da qual se combate o caos, a desordem, o questionamento e a ruptura do sistema em vigor, a serviço da manutenção do *status quo*. Embora alguns alunos concordassem com tais medidas, outros contestaram seu caráter opressor, e elas não foram eleitas na votação para a inclusão na versão final do documento do PAN – Partido dos Adolescentes da Nação.

Por fim, ante considerações apontadas até então, percebe-se que esses jovens alunos enfatizam a necessidade de se investir na melhoria da qualidade do ensino público, demonstrando sua preocupação com a efetiva transmissão e assimilação do conteúdo e, portanto, o desejo de uma formação digna e sólida.¹¹⁹ Assim, embora os laços de amizade consistam em um aspecto significativo para os alunos no contexto escolar, estes refletem uma concepção de escola que não se restringe a um espaço de interação entre amigos e parceiros – cuja dimensão deve ser valorizada (também, em razão de sua relevância no processo de socialização dos jovens) –, mas também considera a instituição de ensino como um espaço de aquisição e apreensão do conhecimento, em que vigore o respeito, o diálogo e a compreensão.

Ao transmitir seu *recado para a sociedade*, os jovens enfatizam a necessidade de abandonar os estereótipos que lhes são socialmente atribuídos, enfatizando o fato de serem “julgados injustamente, principalmente pela [...]”

118. A questão da segurança também está presente na proposta referente à presença de “policiais circulando no contexto escolar”.

119. O interesse apresentado pelos jovens alunos em discutir aspectos relativos à educação também é apontado por Sposito (2005, p. 109) que, com base nos dados obtidos por meio da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, afirma que a educação consiste em um dos temas apontados pelos jovens que lhes desperta interesse.

situação financeira” e apresentam propostas pertinentes, em sua maioria, referentes à educação, saúde, transporte, emprego e violência. Deve-se ressaltar que a ênfase na vigilância, no controle e punição (presente no debate sobre educação) é reiterada na discussão a respeito da violência, por alguns alunos (e contestada por outros) que apresentam rigorosas e repressoras medidas de combate ao crime.¹²⁰

Em contraposição à imagem dos jovens, vistos como alienados, esses adolescentes demonstraram grande interesse em debater a conjuntura política vigente no país, apresentando questionamentos e argumentações acerca das propostas e da atuação política de alguns governantes, além de criar um próprio partido político fictício e elaborar suas proposições, detalhadas anteriormente.

Com relação à ação política dos jovens, embora aleguem, em certos momentos, que estes seriam impotentes para propiciar mudanças na sociedade (referindo-se, inclusive, a si mesmos), em outros, enfatizam seu poder de ação, reportando à participação em projetos coletivos e colocando em relevo a necessidade de engajamento por parte da juventude, que deveria se unir e lutar por seus direitos e pela melhoria do quadro social. Apesar de não mencionarem alguma experiência em que houvessem concretizado sua própria atuação em tais projetos coletivos, expressaram o desejo de se envolver em outras formas de participação política, como o de se tornarem eleitores aos 16 anos ou membros do Grêmios Estudantil em sua escola.¹²¹ Na elaboração do documento

120. Esse aspecto também é apontado por Venturi e Bokany (2005) que, com base nos dados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, afirmam: “[...] em relação à segurança pública e combate à violência, encontram-se opiniões contraditórias, dentre as mensuradas na pesquisa: a maioria dos jovens aprova a proibição de venda [e porte] de armas de fogo [...] ao mesmo tempo em que é a favor, em algum grau, da presença de polícia nas escolas (91%), da realização de exames toxicológicos ‘para detectar uso de drogas entre os estudantes’ (83%); do rebaixamento da idade penal (75% [...] e divide-se quanto à legislação da pena de morte (48% a favor, 50% contra)” (p. 366).

121. Um dos alunos afirmou haver se candidatado para compor o grêmios da escola, em uma “chapa” com propostas voltadas para sua instituição escolar, porém, outro grupo venceu as eleições. Deve-se ressaltar a necessidade de que o grêmios estudantil se configure como um espaço em que se efetive a expressão e intervenção dos alunos no contexto escolar (com apresentação de propostas relativas, inclusive, a questões institucionais). A implementação dos grêmios nas escolas é incentivada pela legislação, que os reconhece como uma “entidade autônoma [que] zela pelos interesses de todos os estudantes

do PAN, os adolescentes valorizam a possibilidade de expressão (e, portanto, de serem ouvidos) e a divulgação de suas ideias e propostas, voltadas para o bem coletivo.¹²²

Por fim, diante de tais considerações, evidencia-se a importância de atentar para o que os jovens alunos têm a dizer e ensinar: revelam uma experiência escolar predominantemente atravessada pela não escuta, pelo desrespeito e humilhação, em um contexto no qual a disciplina é tida como vandalismo e em que os estudantes são vistos como “aborrecentes”, irresponsáveis, rebeldes, violentos ou marginais e vistos como fonte de medo e ameaça; apontam uma preocupação com a qualidade do ensino nas escolas públicas, ilustrando o caráter dual da educação no Brasil, na qual vigora a precariedade do ensino destinado às classes populares, regido por uma política educacional que se esforça em ocultar a sua defasagem; evidenciam a necessidade de se romper com a imagem socialmente atribuída aos jovens, difundida pela opinião pública e endossada por teorizações naturalizantes; e, ainda, explicitam uma articulação entre rótulos relativos à condição de *adolescentes* e à de *alunos de classes populares*.

Enfim, esses adolescentes transmitiram seu recado. Resta saber se serão ouvidos ou permanecerão silenciados sob a máscara dos estereótipos que lhes são socialmente atribuídos e sustentados pelas ciências que objetivam estudá-los.

da escola onde atua” (Lei Federal 7.398, de 4/11/85; Comunicado SE, de 26/9/86; Comunicado CEI / COGSP, de 27/11/87).

122. Não será aprofundada, nessa pesquisa, a discussão sobre a ação política dos jovens; deve-se, apenas ressaltar que, referindo-se aos autores que analisam os dados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” sobre esse tema, Abramo e Branco (2005) ressaltam que “apesar de distintas interpretações [entre tais autores], o que parece importante ser ressaltado é que não se pode generalizar nem atribuir como essência de uma geração ou de uma condição juvenil os atributos de conservadorismo e alienação ou os de rebeldia ou contestação” (p. 21). E, ao questionar a imagem acerca dos jovens como conservadores e alienados, Venturi e Bokany (2005) acrescentam que “o conservadorismo e a suposta alienação dos jovens [...] é, nada mais, o reflexo do conservadorismo e do baixo associativismo em torno de causas comuns que, em que pesem os avanços graduais nas últimas décadas, seguem dando o tom na sociedade brasileira” (p. 368).