

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

PROTOCOLE D'ENTENTE UQAC-UNEB

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

Lima Almeida, Suzzana-Alice

**L'école abhorrée : une étude des représentations
que les adolescents entretiennent sur l'école actuelle**

FÉVRIER 2004



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.



Université du Québec à Chicoutimi

Chicoutimi, Québec, Canada



UNEB – Universidade do Estado da Bahia

Campus VII – Senhor do Bonfim – Ba – Brasil

**A ESCOLA ABORRECENTE: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE
OS ADOLESCENTES TÊM SOBRE A ESCOLA ATUAL**

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA À UNIVERSITÉ
DU QUEBEC – UQAC COMO EXIGÊNCIA
PARCIAL DO CURSO DE MESTRADO EM
EDUCAÇÃO E PESQUISA, CONVENIADO COM A
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, BRASIL**

POR

SUZZANA ALICE LIMA ALMEIDA

NOVEMBRO DE 2003

Ao Júnior e Tuanne; pedaços do que há de melhor em mim.

Em memória de Nazinha e vovô; pedaços de mim que se foram e permanecem, e dos quais eu tenho muitas saudades.

A papai e mamãe, minhas irmãs Aim e Patrícia; algumas representações do que sou e dos quais sinto muito orgulho.

Em memória de “Seu” João; mestre na sabedoria popular a quem muito amei e amo.

Ao choro da intelectual, ao riso e à dança da mulher guerreira Marta Anadon.

Aos meus sonhos...aos que já foram possíveis e aos que ainda não foram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao estimado e querido Prof. Ph.D Paulo Batista Machado. Estendo este agradecimento literalmente ao princípio, bem antes de tê-lo como orientador nesta dissertação de mestrado. Antes dela ganhar forma, e de se apresentar como uma inquietação, o meu olhar de busca já tinha sido provocado e desafiado nas várias oportunidades em que tive o privilégio de ter sido sua aluna e, posteriormente, companheira de trabalho. Obrigada Prof.! Por tudo aquilo, por tudo aqui e por tudo que virá acolá.

Aos alunos-adolescentes, sujeitos da minha pesquisa, que da mesma forma empolgada e solícita em que se prontificaram a me ajudar na coleta dos dados, aguardam ansiosamente o resultado da mesma. Eis aqui! Este trabalho é também de vocês.

Ao Educandário Nossa Sra. do SS. Sacramento, locus da minha pesquisa, representado pela diretora Ir. Raimunda que liberou o espaço para a realização da mesma. Foi aqui onde exerço docência, trabalhando com os adolescentes há quase 9 anos, que esta problemática foi evidenciada, angustiadamente sentida com os/as companheiros/as de trabalho e apaixonadamente transbordada.

À Gil, que pacientemente e carinhosamente soube escutar e tolerar com sorrisos os meus conflitos intensos vividos na elaboração deste trabalho.

À Guilé e Dilma, queridas e responsáveis companheiras que dividem comigo, alegremente, a complexa tarefa de ser mãe e “dona de casa”, dando-me mais liberdade para vivência dos meus caos perseguidos.

(...) Não falo como você fala,
mas vejo bem o que você me diz
Se o mundo é mesmo parecido com o que vejo
prefiro acreditar no mundo do meu jeito
E você estava esperando voar
mas como chegar até as nuvens com os pés no chão?
O que sinto muitas vezes faz sentido
e outras não descubro o motivo
Quem me explica por que é que não consigo
ver sentido no que sinto, o que procuro
o que desejo e o que faz parte do meu mundo?
(...) todos têm, todos têm as suas próprias razões...
Qual foi a semente que você plantou?
Tudo acontece ao mesmo tempo
nem eu mesmo sei direito o que está acontecendo (...)

(RENATO RUSSO, 1989)

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| DEDICATÓRIA..... | ii |
| AGRADECIMENTOS..... | iii |
| EPÍGRAFE..... | iv |
| LISTA DE FIGURAS..... | vii |
| RESUMO..... | viii |
| RÉSUMÉ..... | ix |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| CAPÍTULO 1 | |
| O PROBLEMA QUE SE REVELA EM UMA REALIDADE CONSPIRADORA | 5 |
| 1.1. O MOMENTO ATUAL | 5 |
| 1.1.1. <i>A adolescência e o momento atual</i> | 8 |
| 1.1.2. <i>Escola, adolescência e o momento atual</i> | 12 |
| 1.1.3. <i>Adolescência, Escola e Representações sociais</i> | 22 |
| 1.1.4. <i>O contexto do presente estudo</i> | 25 |
| CAPÍTULO 2 | |
| ADOLESCÊNCIA, ESCOLA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TRILHANDO A | |
| COMPREENSÃO NA COMPLEXIDADE E DIVERSIDADE DOS SIGNIFICADOS | |
| | 27 |
| 2.1. O ADOLESCENTE E A ADOLESCÊNCIA | 28 |
| 2.1.1. <i>Um passeio necessário: a adolescência na história</i> | 28 |
| 2.1.2. <i>Continuando o percurso: olhares atentos sobre a adolescência</i> | 30 |
| 2.2. A ESCOLA DOS NOSSOS ADOLESCENTES... QUE ESCOLA? | 37 |
| 2.2.1. <i>A escola atual: sentidos e significados</i> | 38 |
| 2.2.2. <i>Um diálogo necessário com Foucault</i> | 43 |
| 2.2.2.1. <i>A escola: o poder disciplinar que produz corpos dóceis</i> | 43 |
| 2.3. A REPRESENTAÇÃO SOCIAL COMO MEDIAÇÃO ENTRE O HOMEM, A MULHER E O MUNDO | |
| | 47 |
| CAPÍTULO 3 | |
| PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS OU: CAMINHANDO NO COMPLEXO.... | 54 |

| | |
|---|----|
| 3.1. POR UMA EPISTEMOLOGIA EMANCIPATÓRIA, OU: O OLHAR PARADIGMÁTICO CRÍTICO PARA (RE) CONHECER AS PRÁTICAS SOCIAIS..... | 58 |
| 3.1.1. <i>Um paradigma que resgata o potencial emancipatório do senso comum</i> | 63 |
| 3.2. PARA ADENTRAR NO COMPLEXO: OS MEIOS TRAÇADOS..... | 68 |

CAPÍTULO 4

FALA GAROTO! FALA GAROTA!

| | |
|---|------------|
| A ESCOLA ATUAL SEGUNDO OS ADOLESCENTES..... | 73 |
| 4.1. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO: QUEM SÃO OS ADOLESCENTES PESQUISADOS? | 75 |
| 4.1.1. <i>Idade e série</i> | 75 |
| 4.1.2. <i>Média da renda familiar e nível de escolaridade dos pais</i> | 75 |
| 4.1.3. <i>Acesso a informações e lazer</i> | 76 |
| 4.1.4. <i>Síntese do perfil dos adolescentes</i> | 77 |
| 4.1.5. <i>A face da adolescência: contribuições da aplicação do questionário na pesquisa</i> | 78 |
| 4.2. AS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS E O MAPA MENTAL: A ESCOLA ADOLESCENTE REVELADA, SEGUNDO ELES MESMOS | 79 |
| 4.2.1. <i>O bom da escola</i> | 80 |
| 4.2.1.1. Escola e convívio social entre seus pares | 80 |
| 4.2.1.2 Escola e conhecimento: um “bom” marcado por conflitos..... | 85 |
| 4.2.2. <i>O ruim da escola</i> | 96 |
| 4.2.2.1. Confrontos instaurados: Nós versus Eles..... | 97 |
| 4.2.2.2. Confrontos instaurados: homogeneidade versus diferenças | 100 |
| 4.2.2.3. Confrontos instaurados: Nós versus nós | 102 |
| 4.2.2.4. Confrontos instaurados: Nós versus professores | 107 |
| 4.2.2.5. Confrontos instaurados: Nós versus sala de aula..... | 112 |
| 4.2.3. <i>O encontro com a escola: expectativas de um modo adolescente de ver e compreender</i> | 117 |
| 4.2.3.1. Uma escola democrática | 117 |
| 4.2.3.2. Uma escola eficiente | 120 |
| 4.2.3.3. Uma escola “americanizada” | 121 |
| 4.2.3.4. uma escola que privilegie a prática esportiva | 124 |
| 4.2.3.5. Uma escola que entenda as necessidades humanas | 128 |
| 4.2.4. <i>Ainda sobre as representações sociais identificadas</i> | 131 |
| 4.2.4.1. A escola que adolece..... | 132 |
| 4.2.4.2. A escola que aborrece..... | 133 |
| 4.2.4.3. A escola que, “tipo assim”, “tá ligada” e os faria mais felizes..... | 134 |
| JÁ NÃO SOMOS OS MESMOS E NEM VIVEMOS COMO OS NOSSOS PAIS, OU, “O FUTURO NÃO É MAIS COMO ANTIGAMENTE”: EM BUSCA DE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS... .. | 136 |
| BIBLIOGRAFIA | 144 |
| ANEXOS..... | 151 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|------------|
| FIGURA 4.1. – A RELAÇÃO ESCOLA CONHECIMENTO..... | 89 |
| FIGURA 4.2. – A ESCOLA COMO BASE PARA O MUNDO..... | 89 |
| FIGURA 4.3. – A ESCOLA: BASE DE CONSUMO E VIDA AFETIVA..... | 92 |
| FIGURA 4.4. – A ESCOLA COMO UM CAMINHO A PERCORRER..... | 94 |
| FIGURA 4.5. – ESCOLA E ISOLAMENTO..... | 104 |
| FIGURA 4.6. – ESCOLA E EXCLUSÃO SOCIAL..... | 106 |
| FIGURA 4.7. – A ESCOLA E O MUNDO EXTRA-ESCOLA..... | 116 |

RESUMO

A cada dia que passa – e tem passado rápido demais, trazendo consigo as confusas e contraditórias referências advindas do meio social – torna-se mais premente a necessidade de conhecermos como os adolescentes apreendem e (re) significam a escola atual, já que as suas formas emergentes de ser, advindas das suas representações sociais formadas a partir do contato com as múltiplas informações adquiridas no mundo em que vivem, delineiam as representações sociais que eles têm da escola. São essas mesmas que também têm possibilitado, no âmbito escolar, o uso acentuado de estereótipos existentes para caracterizar essa fase, assim como observamos o agravamento e o surgimento de novas e depreciativas formas de compreendê-los, e portanto, da escola lidar com esse público. O presente estudo foi gerado a partir da constatação desta problemática e nos movimentou em busca da identificação das representações sociais que os adolescentes têm da escola atual. Os resultados aqui apresentados foram obtidos através de uma metodologia norteadas pelo paradigma da complexidade, buscando subsídios na teoria crítica, na dialética marxista e nos princípios da hermenêutica; utilizamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista semi-aberta, o mapa mental e um questionário fechado para traçar o perfil sócio-econômico dos 25 adolescentes sujeitos da nossa pesquisa. Compreendemos estes sujeitos a partir dos estudos de Erikson (1976) e elegemos vários autores (GÓMEZ, 2001; HARGREAVES, 2001; GENTILI, 1996; FOUCAULT, 1987; etc.) para refletirmos sobre a escola atual onde tem se manifestado os confrontos, dualismos e disputas advindas das “novas e estranhas formas de ser” dos adolescentes com os adultos que a povoam. Levamos em consideração o conceito da teoria das representações sociais inaugurados por Moscovici (1978) e nas abordagens subseqüentes de Jodelet (2001) para trabalharmos com o nosso objeto de pesquisa. Constatamos que as representações sociais identificadas não se configuram em compreensões de mundo distorcidas enquanto representação única e exclusivista dessa fase, mas sim como uma apreensão dos valores circulantes no meio social definidos e ilustrativos de um projeto de mundo que não foi pensado por eles e nem tampouco são eles próprios os únicos sujeitos afetados por esta realidade que os torna “estranhos”. A escola também precisa admitir a sua própria estranheza.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência – Escola – Representações sociais

RÉSUMÉ

À chaque jour qui passe – et le temps est passé trop vite, apportant des références obscures et contradictoires originés du milieu social - se révèle bien urgent le besoin de connaître de quelle façon les adolescents appréhendent et (re) donnent signification à l'école actuelle. Les façons émergentes d'être, originées de leurs représentations sociales formées à partir du rapport avec les plusieurs informations obtenues dans le monde où ils habitent, repèrent les représentations sociales qu'ils ont de l'école. Elles-mêmes ont aussi permis, dans le milieu scolaire, l'utilisation accentuée des stéréotypes qui caractérisent cette phase, aussi bien que nous regardons la croissance de nouvelles et dépréciatives formes de les regarder et, pourtant, de l'école agir avec cette clientèle. La présente étude a été produite en tenant compte de cette problématique et elle nous a mis à la quête de l'identification des représentations sociales que les adolescents ont de l'école actuelle. Les résultats ici présentés ont été obtenus à travers une méthodologie orientée par le paradigme de la complexité, en cherchant des éléments dans la théorie critique, dans la dialectique marxiste et dans les fondements de l'herméneutique; nous avons utilisé comme outils de collecte de données l'entrevue semi-structurée, la carte mentale et un questionnaire fermé pour définir le profil socio-économique des vingt-cinq adolescentes qui ont constitué lechantillon de notre recherche. Nous nous appuyons dans les études de Erikson (1976) et nous avons choisi plusieurs auteurs (GÓMEZ, 2001; HARGREAVES, 2001; GENTILI, 1996; FOUCAULT, 1987) pour réfléchir sur l'école actuelle, une place de conflits, de dualismes et de querelles avec les adultes, originées des "nouvelles et bizarres façons d'être" des adolescents. Nous avons pris en considération le concept de la théorie des représentations sociales inauguré par Moscovici (1978) et dans les approches subséquentes de Jodelet (2001) dans le but d'appréhender notre objet de recherche. Nous constatons que les représentations sociales identifiées ne sont pas des visions du monde déformées, ni des représentations exclusives de cette phase de vie. Elles sont d'abord une appréhension des valeurs qui sont présentes dans le milieu social où les adolescents se déplacent, l'appréhension d'un projet du monde que les adolescents n'ont pas planifié. On regarde aussi que les adolescents ne sont pas les seuls sujets touchés par ce phénomène qui les devient étranges. L'école même a besoin aussi de reconnaître sa propre étrangeté.

MOTS CLÉS: Adolescence - École - Représentations sociales

INTRODUÇÃO

Em meio a toda complexidade instituída no meio social, nos deparamos com situações novas que têm nos deixado perplexos e paralisados diante do desafio de lidarmos com o desconhecido – contraditório e deslizando – que cotidianamente povoa os nossos espaços. Assim também acontece na escola que atende aos adolescentes. Nesta instituição são evidenciadas as formas de apreensão de mundo que estão sendo produzidas e partilhadas pelos adolescentes em contextos amplos e nos mostram a força das (re) significações que estão sendo construídas e ancoradas nos grupos sociais. Assim, a adolescência, já historicamente estigmatizada também dentro da escola, ganha novos estereótipos devido às malsucedidas tentativas da mesma em lidar com este novo, presente nas suas formas de ser atual.

Quais as representações sociais que os adolescentes têm sobre a escola atual? Esta questão ilustra o objetivo desta pesquisa que foi desenvolvida no Educandário Nossa Sra. do SS. Sacramento, em Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil. Buscamos identificar elementos que compõem as significações de escola produzidas pelos adolescentes a fim de nos aproximarmos das suas formas “estranhas” de ser que têm causado tantas expectativas e ansiedades entre os educadores e dificultando o desenvolvimento do trabalho de diversos profissionais envolvidos diretamente com eles dentro da instituição escolar. Na metodologia utilizada buscamos aporte epistemológico em paradigmas que comportassem a

complexidade na pesquisa qualitativa, privilegiando a dinâmica, a construção imaginativa presente nas práticas dos grupos sociais e a história dos mesmos.

Para dar conta dos resultados da questão, sistematizamos o texto em quatro capítulos.

No primeiro, *O problema que se revela em uma realidade conspiradora*, fazemos uma reflexão acerca do momento atual onde os sujeitos interagem e formam as suas compreensões de mundo, acentuando o dinamismo presente na apresentação dos seus símbolos, o papel da mídia neste cenário e as contraditórias referências que são produzidas neste ambiente de incertezas. Destacamos também o viés economicista que dá sustentação a este modelo de sociedade, marcado por rupturas e instabilidade. É neste contexto complexo que situamos a adolescência e a escola. Evidenciamos as implicações que este meio social traz na formação de referências do público juvenil, assim como salientamos a forma de sujeição da escola atual, a escola *eficaz*, que tem moldado e adaptado os seus propósitos às novas formas de se pensar a educação, através das políticas educacionais vigentes, para atender a hegemonia da classe dominante. É dentro desta escola que os adolescentes têm demonstrado as suas transgressões emergentes e inviabilizado o alcance dos resultados que os princípios da eficácia prometem.

No segundo capítulo, *Adolescência, escola e representações sociais: trilhando a compreensão na complexidade e diversidade dos significados*, ressaltamos a compreensão adotada dos conceitos-chave desta pesquisa: adolescência, escola e representações sociais. A adolescência é analisada a partir de estudos que evidenciam os aspectos psicossociais presentes nesta fase. O período de crise de identidade comum nesta etapa da vida é aqui compreendida como saudável, produtiva e necessária, assim como as demais crises que representam outros estágios da nossa vida. A criação de estereótipos para caracterizá-los não os ajuda a obterem mais segurança nas ressignificações de mundo que estão sendo construídas. A escola é analisada sob a perspectiva da produtividade que ela representa nas políticas neoliberais adotadas na atualidade. Destacamos o distanciamento que esta escola

assume com a formação integral crítica do seu público adolescente, já que a mesma está mais preocupada em atingir metas e objetivos, cujos referenciais de qualidade se baseiam no paradigma positivista e são ilustrados pela preocupação com os resultados alcançados expressos em números. Evidenciamos ainda, analisando esta escola eficaz, o seu caráter disciplinador e o jogo de poder que está presente dentro da instituição. E por fim, analisamos a teoria das representações sociais. Neste momento, salientamos a maneira como as representações são formadas no meio social, mostrando a função que as mesmas possuem na orientação de condutas dos indivíduos, cuja formação é partilhada e socialmente produzida, ressaltando os adolescentes neste cenário e, portanto, as (re) significações de escola que são elaboradas no meio social que eles levam para dentro dela.

No terceiro capítulo, *Pressupostos epistemológicos ou: caminhando no complexo*, fazemos uma reflexão sobre os paradigmas que dão subsídios à pesquisa qualitativa, ressaltando quais os eixos norteadores deste trabalho. Elegemos os referenciais que suportam a complexidade como a possibilidade mais criativa e crítica para dar conta do fenômeno estudado, evidenciamos ainda, o paradigma que resgata o potencial emancipatório do senso comum também como elemento presente na postura que adotamos na busca e interpretação dos resultados. Apresentamos também os meios traçados para adentrar no complexo, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados aplicados.

No quarto capítulo, intitulado de *Fala garoto! Fala garota! A escola atual segundo os adolescentes*, apresentamos o perfil dos nossos sujeitos de pesquisa e os resultados da mesma. A partir do que nos foi revelado, organizamos os resultados em 3 categorias: a primeira contém as representações sociais que os adolescentes compreendem como “o bom da escola”; a segunda categoria é representada pelo “ruim da escola” e a terceira pelo “encontro com a escola: expectativas de um modo adolescente de ver e compreender”. Para analisarmos e interpretarmos os dados nestas três etapas criamos sub-categorias mostrando os elementos que compõem cada uma delas. Evidenciamos durante toda a análise e interpretação dos dados a presença marcante de representações sociais de escola que se opõem à compreensão que os adultos têm da mesma, ao mesmo tempo em que ressaltamos

a aproximação delas com o modelo de sociedade vigente que, muitas vezes de forma conflituosa, os aproxima da escola eficaz; os confrontos acontecem na forma diferenciada de se pensar a sua organização e operacionalização dos propósitos.

Em já não somos os mesmos e nem vivemos como os nossos pais, ou, “o futuro não é mais como antigamente”, finalizamos procurando mostrar que tanto a adolescência como a escola, adotam posicionamentos similares na apreensão dos valores propostos pelo projeto da modernidade. As compreensões equivocadas e simplistas de conceitos fundamentais e necessários para fazer frente às referências distorcidas e preocupantes presentes no meio social – que trazem consigo, inclusive, o jogo de poder embasado no “vamos ver quem é o mais forte” – tiram da escola a perspectiva de problematizar as diferenças, de aceitá-las e fazer delas um campo vasto de estudos e desconstruções dos elementos que compõem as representações sociais de escola dos adolescentes apreendidas do meio social e se apresentam com a vertente de verdade única, trazendo consigo características da intolerância e desrespeito.

Neste trabalho não procuramos apontar procedimentos escolares mais ou menos adequados no trato com os adolescentes, mas sim levantar algumas questões a respeito das suas formas de ser/fazer, como um convite para a escola, ela mesma, abrir espaço para (re) ver-se a partir destes aspectos pouco visíveis na maneira dela se organizar e elaborar o seu projeto pedagógico, já que os caminhos que nos apontam a velocidade das mudanças presentes no meio social trazem consigo a possibilidade de muitos mais desafios no trato da escola com estes adolescentes em crise e integrantes ativos deste mundo tão “demonizado” e “aborrecente”.

CAPÍTULO 1

O PROBLEMA QUE SE REVELA EM UMA REALIDADE CONSPIRADORA

As escolas podem perfeitamente se tornar locais singulares como mundos próprios nos quais **cyborgs** geracionalmente diferentes se encontram e trocam narrativas sobre suas viagens na tecno-realidade – desde que nós nos permitamos reimaginá-los e reconstruí-los de uma forma inteiramente nova, em negociação com aqueles que um dia tomarão nosso lugar.

Bill Green & Chris Bigum (1995)

1.1. O momento atual

Os caminhos pelos quais tem trilhado o homem moderno apontam para diversos aspectos que têm tomado a forma de novos paradigmas. Atualmente, com o fortalecimento do sistema capitalista, através dos pressupostos neoliberais, que traz em seu bojo a idéia mudancista¹ mais arraigada, esta situação contribui para que venham à tona múltiplas abordagens sobre os impactos desta realidade no meio social.

Pellanda (2000), embasada no pensamento de Pierre Lévy, afirma que “navegar é preciso. Não no sentido do poeta, de precisão, mas da possibilidade e da necessidade (...)

¹ Termo utilizado com a intenção de evidenciar a sedução com que o novo se impõe e é apreendido no meio social, geralmente desprovido de reflexões que possam trazer à tona as implicações presentes na novidade.

algumas descobertas da nova ciência tiraram o tapete de nossos pés. Não existem mais certezas” (p.06).

Pretto (2000), salienta ainda que “passamos de um mundo onde as leis científicas estavam centradas na ordem, na previsão, para um mundo onde estão em primeiro plano o aleatório e o imprevisto” (p.163).

Mas não se pretende nesta abordagem, fazer um estudo mais denso sobre o ponto de vista econômico e as implicações gerais deste modelo em vigor; muitas são as abordagens e estudos acadêmicos, embora mais teóricos que pragmáticos, que têm discorrido a este respeito, os quais incontestavelmente vêm ajudando a comunidade científica nos avanços à interpretação, prognósticos, efeitos do mesmo no meio social, e/ou até mesmo com perspectivas de superação. Pretende-se sim, inicialmente, embutir também nesta realidade, o papel dos meios de comunicação como um aparato necessário para a consolidação das ideologias presentes neste fenômeno e a influência dos mesmos na forma de compreender o mundo que ilustra os “modos de ser” na sociedade contemporânea.

De forma concomitante, ou mesmo entendida como consequência do avanço tecnológico que caracteriza a contemporaneidade – desde a Revolução Industrial, mais consolidada a partir do Séc. XIX – veio a revolução que se deu nas formas de comunicação de massa. Da era da escrita à mão – por poucos letrados – entramos na era da comunicação virtual, do ciberespaço.

Segundo Garcia (1996)

(...)As mudanças propostas não são políticas, mas de estilo de vida. Tornar-se moderno, comprar o carro importado, freqüentar o clube, usar cartões de crédito nacionais e internacionais, vestir a roupa da moda, preferir tal cerveja e tal refrigerante, freqüentar Miami ou seu simulacro nacional, estar ligado a uma seita religiosa, dominar o jargão modernoso são fragmentos de identidade na busca de representações. O estilo é ditado pela mídia, sem qualquer sentido entre os pedaços de identidade (p. 159).

Esta revolução que vem se dando na comunicação entre os grupos sociais contemporâneos, provoca também nova conceituação de espaço e tempo, até mesmo da própria história do indivíduo na sociedade que ele está imerso; tudo isto faz com que esta crise se mostre também preocupante na medida em que valores sólidos passam a ser questionados e rejeitados. Mais do que nunca o homem se coloca frente às perplexidades deste tempo e coloca em discussão o legado cultural do passado. Percebe-se cada vez mais com menos nitidez padrões e tradições do passado, embora não se pretenda aqui considerar o “óbito” do velho, mas sim a força com que o novo se impõe.

De forma contraditória, quando se leva em consideração a concepção de que o mundo hoje “é diferente, dinâmico e flutuante, devido ao demônio da não - linearidade” (PRETTO, 2000, p.164), percebe-se claramente a tendência à homogeneização neste cenário. Fala-se em aldeia global, em fim das fronteiras, em “cidadania universal” (SANTOS, 2000) e em tantos outros termos que apontam para a legitimação das mudanças apregoadas em nome da “nova ordem mundial” para serem copiadas. Vários setores e segmentos no meio social adaptam-se velozmente a estes fatores.

Assim, é importante ressaltar as implicações básicas que estão presentes nas formas de compreender um fenômeno diante da diversidade dos contraditórios fatores presentes no contexto atual. Mas, a própria situação adversa ilustra a necessidade de tornarmos familiares os saberes que são construídos, com as suas peculiaridades e formas, como necessidade de aproximação com o novo, de compreendermos o diferente e, sobretudo, a fim de não perdermos de vista a dialogicidade como referência para superação dos conflitos emergentes que trazem em si ambíguas e especuladoras formas de compreensão de/o ser e de/o fazer.

1.1.1. A adolescência e o momento atual

Salientam-se, neste contexto, os “**modos de ser**” dos adolescentes. Então, faz-se necessário pontuar algumas considerações sobre essa fase – que se estende cronologicamente dos 12 aos 21 anos aproximadamente (SALLES, 1998) e que é definida como o “período da vida humana entre a puberdade e a idade adulta” (Dicionário LUFT, 1991) – a fim clarear as implicações desta realidade evidenciada na formação da visão de mundo dos mesmos.

Ressalta-se inicialmente, que a atenção com o “fenômeno” da adolescência é recente e “é único nas partes ocidentais e industrializadas do mundo” (HARGREAVES, EARL & RYAN, 2001, p.26). Em outras sociedades a transição entre infância, adolescência e a fase adulta era relativamente curta. À medida que o mundo ocidental tornou-se mais industrializado, a fase adulta passou a ser adiada por um período mais longo. Percebe-se em vários registros de estudos sobre este tema, que a forma específica adquirida pelos modelos educacionais a serviço da economia tem tido um impacto significativo na suspensão desta passagem. A prática comum nos países ocidentais é a de que os alunos passem cada vez mais tempo em instituições educacionais com o objetivo de “prepará-los para tornarem-se economicamente independentes em um mercado de trabalho que repetidamente ouve-se falar da exigência de homens e mulheres altamente capacitados e maduros” (id., *ibid.*).

A revista *Veja* em edições de 27 de fevereiro e 29 de maio do ano de 2002, abriu espaço para traçar o perfil dos “campeões do vestibular” e respectivamente dos “melhores da turma”, evidenciando os hábitos dos adolescentes que encaram “seriamente” – segundo conceituação do MEC (Ministério de Educação e Cultura) – os desafios do mundo contemporâneo. Em média, os alunos adolescentes que conseguem ingressar numa faculdade têm entre 17 a 19 anos; acrescentando-se a isto os anos de escolarização dentro da universidade, percebe-se claramente o adiamento da esperada “independência

econômica”, um dos fatores referenciais para o ingresso no mundo adulto. O fato é que este referido adiamento tem acentuado ou dado espaço para reações dos jovens.

Conforme destacam Hargreaves, Earl e Ryan (2001),

Ao contrário de seus ancestrais, os jovens são lançados juntos em grandes grupos, isolados da maioria dos adultos, e têm negados muitos direitos que os adultos desfrutam. Isso teve uma quantidade de resultados indesejados. Entre outros fatores, as escolas agora oferecem condições que propiciam os jovens a desenvolver suas próprias subculturas – geralmente de natureza de oposição – que eles frequentemente usam para resgatar uma certa dignidade na escola (e no mundo) que lhes nega o direito de tomar decisões por si próprios (p. 27).

Ressalta-se que o grande agravante desta realidade é ainda estimulado por outro aspecto do contexto atual. Os adolescentes vivem em uma cultura que lhes ensinou a banalizar a violência, o desrespeito à mulher, ao negro, ao índio, ao pobre. Que insiste em lhes ensinar a serem individualistas e competitivos.

O adolescente se vê entre uma infância, que culturalmente foi idiotizada e ridicularizada, e um projeto de adulto, o qual ética e sensivelmente pouco lhe atrai ou faz sentido. No plano político menos ainda: resta-lhe uma sociedade que ameaça sonhos, nega autonomia e aponta incompetências.

O certo é que as várias constatações acentuam sempre o campo vasto para abordagens acerca dos estudos desses sujeitos, mas aqui é acentuada também a “coincidência” desses mesmos estudos mais firmados a partir do advento do capitalismo. Segundo Garcia- Roza (1984), “O surgimento do homem se deu com o desenvolvimento da economia capitalista e sua exigência de controle dos corpos e dos desejos” (p.3). Dentro deste quadro, ressalta-se o papel eficaz e nada ingênuo do bombardeio publicitário voltado para atingir este público alvo: a adolescência. Os mesmos, nas sociedades ocidentais, são tratados como um mercado de consumo.

Sobre este aspecto, Manning (1987) afirma que “as técnicas de propaganda e de comunicação têm também difundido informações referentes à cultura jovem e estimulado seu desenvolvimento; essas técnicas contribuíram para que se criasse um mercado consumidor da adolescência” (p.184).

Então, convém ilustrar agora algumas características da fase da adolescência confirmadas por uma ampla literatura onde apontam a mesma para um período de bastante excitação. Destacam-se a confusão e dúvidas, a preocupação com o seu lugar entre os seus pares, a perturbação com o seu desenvolvimento físico, o tédio com a rotina, a obsessão pela autonomia pessoal, a dependência com modismos extremos estimulados pela mídia da comunicação em massa, dentre outras.

Ora, parece-nos então mais fácil de compreender por que existe essa tendência à adesão mais acirrada dos jovens aos modelos “mudancistas”. O desejo de ser diferente e de auto - afirmação – conforme definição no campo da Psicologia, área que tem muitas publicações sobre o tema – encontra um ambiente rico de possibilidades no cenário mundial a partir da multiplicidade de referências amplamente difundidas no meio social.

O “rito de passagem” que os adolescentes atravessam é também o próprio espelho da sociedade atual. Hargreavs, Earl e Ryan (2001) afirmam que:

O mundo microcômico da auto - descoberta para os adolescentes está baseado no macrocosmo mais amplo de uma cultura mundial em transição, com as economias nacional e mundial, as composições sociais e étnicas e as estruturas políticas globais mudando em ritmo estonteante. Os adolescentes são como uma imagem de sua sociedade no espelho, refletindo todos os seus problemas (por exemplo, as dificuldades de aprendizagem, abusos, pobreza, racismo) (p. 75).

Os adolescentes convivem diariamente em contato com variadas formas de comunicação decorrentes do avanço tecnológico presente neste “macrocosmo”. Nos anos 90 do Séc. que se findou, a indústria “da diversão”, por exemplo, se consolidou com mais força – e de maneira diferenciada – a partir dos modelos lançados e mais popularizados

entre os jovens. É difícil estabelecer os limites da rebeldia ou da alienação que estão juntos no seu comportamento devido à adesão a estes paradigmas. O fato é que os contatos com a mídia e a sua diversidade atual têm contribuído ainda mais para as mudanças comportamentais entre os adolescentes.

Ricardo (2000), analisando os avanços dos meios de comunicação e as suas influências na vida dos jovens da década de 50 até a de 90, faz a seguinte constatação sobre o momento atual:

Cyber concerto de rock, cyber namoro, cyber pate-papo, cyber festa, cyber fanzine, cyber publicação, cyber vida. Nada demais. Para muitos, parte do cotidiano. Apenas mais uma extensão do homem. Os jovens (de todas as idades) hoje têm sua cyber comunidade no espaço eletrônico da internet. Utilizam os fios da teia global para fazer ecoar suas impressões de viagem, seus gritos de alegria e dor, seus protestos e suas festas, sua alegria juvenil (...). É um processo ainda em estágio inicial, mas não menos interessante que o dos jovens dos anos 50, que usaram extensões tecnológicas disponíveis então: discos de Elvis Presley e Chuck Berry, toca-discos, televisores, salões de baile, rádios, carros modelo rabo de peixe, estradas e guitarras elétricas (p.204).

Convém aqui destacar também outras mudanças axiológicas estabelecidas ao longo das últimas décadas do Séc. XX evidenciadas por Hall (1997) acerca de deslocamentos no trato com a juventude contemporânea:

A redução das tradicionais idas à igreja e da autoridade dos padrões morais e sociais tradicionais e das sanções sobre a conduta dos jovens; o conflito de gerações entre jovens e adultos; o declínio da ética puritana de um lado, e o crescimento de uma ética consumista de outro (p. 05).

Mas, apesar de algumas constatações neste sentido, permanecem as lacunas acerca da compreensão das formas de pensar do adolescente contemporâneo. Diante da diversidade constatada – ilustradas mais claramente a partir das experiências por ele vivenciadas e apreendidas através do seu contato com as informações transmitidas pela tradição, comunicação, mídia, educação informal e sistematizada, além dos conhecimentos socializados em seu grupo de amigos e os valores difundidos de maneira geral – percebem-

se as múltiplas vertentes que contribuem para a opacidade na formulação de interpretações das suas formas de ver o mundo na atualidade. O máximo que temos feito nos últimos tempos é estabelecermos dualismos, como: “eu sou bom, maduro, adulto” em oposição ao adolescente, que é “baderneiro, drogado, instável etc.”. Criamos estereótipos que desprestigiam o jovem em sua existência social concreta e valorosa.

Evidencia-se assim, que a referida mudança que vem se dando na sociedade atual, traz em si uma série de novos valores ainda não identificados e refletidos, portanto não integrados nas reflexões sobre a adolescência. As suas representações sociais emergentes carecem de estudos e aprofundamentos, considerando-se a imanência das suas formas de produção, agora mais dinamizadas através dos símbolos em constante movimento que representam as ideologias da “cultura de massas” (Santos, 2000). Não se pode pensar a adolescência desvinculada de um projeto de humanidade, de uma concepção de homem e de sociedade.

1.1.2. Escola, adolescência e o momento atual

A desatenção e negligência a estes aspectos vêm acentuando crises já diagnosticadas anteriormente em relação à convivência interpessoal e gerado tantas outras ainda não compreendidas, principalmente no “mundo” dos adolescentes. Seja na família, nos espaços de convivência grupais ou na **escola**. É aqui nesta instituição de ensino/aprendizagem sistematizada que a intenção analítica deste trabalho se estabelece mais intensamente, no que diz respeito à importância que a escola contemporânea dá a esta “nova” clientela, à luz da realidade anteriormente evidenciada.

Para uma maior compreensão acerca das concepções da educação nacional na atualidade e suas implicações sobre o trato com que a mesma vem estabelecendo com a juventude “diferente”, articulando a efetivação do processo de formação integral ao qual ela teoricamente se destina, necessário se faz delimitar os caminhos trilhados por esta mesma escola ao longo destas últimas décadas até o contexto atual.

Inicialmente, convém destacar que a partir da adesão às políticas educacionais do Banco Mundial desde a primeira metade da década de 70, a educação brasileira vem moldando os seus objetivos e metas calcadas especificamente nas concepções e princípios educacionais que esta instituição impõe como condições necessárias para manter a concessão de créditos aos países “beneficiados”, ou seja, aos países em desenvolvimento.

O fato é que o mais atual pacote de reforma proposto pelo Banco Mundial é resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, convocada conjuntamente pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o BM (Banco Mundial), (TORRES, 1998). Esta proposta consta de uma série de princípios norteadores para as políticas educacionais dos países em desenvolvimento, principalmente para a educação básica, em especial, o ensino de 1º grau – Ensino Fundamental – e enfoca, basicamente, como desafio principal a ser alcançado: “a melhoria **da qualidade** (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa” (BM, 1995, p.25). É importante aqui salientar qual o enfoque de **qualidade** que compõe este documento: “o benefício do aprendizado e o incremento na probabilidade de uma atividade geradora de renda” (Id., *ibid*).

Evidenciando ainda mais os fins a que se destina o pacote do BM, outra proposta é expressa mais claramente: “A definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica” (Id., *ibid*).

Assim cada país “beneficiado” tem direcionado suas políticas e prioridades no setor educacional na contemporaneidade. O Brasil, bom leitor da cartilha socializada pelo BM, mostra “competência” na efetivação das “recomendações”: autonomia de gestores e professores, maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares, descentralização, PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), temas transversais, aumento dos dias letivos, livros didáticos, multireferências, pluralidade cultural...

Tudo isto, a princípio, parece-nos apontar para uma forma mais democratizada e humanizada – enfim – de se fazer educação. O olhar atento e sensível que faltava para valorização das diferenças e especificidades dos diferentes contextos educativos. Parece-nos também que os reducionismos impostos e conhecidos na história da educação nacional, no que diz respeito às políticas voltadas para homogeneização das massas à serviço de fins econômicos, foram superadas.

Frigotto (1996), através dos seus estudos embasados na Teoria do Capital Humano com base no pensamento de Marx, argumenta que

Os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a ele vinculados (...) Esta demanda real de mais conhecimento, mais qualificação geral, mais cultura geral se confronta com os limites imediatos da produção, da estreiteza do mercado e da lógica do lucro (p.145).

Desta forma, algo fica evidente neste cenário. Quando se lê nas entrelinhas o papel real das propostas da educação nacional como um veículo de efetivação dos ideais econômicos visando suprir as exigências do mercado atual – oferecidos como condição necessária à nossa caminhada para a modernidade em consonância com os desafios emergentes – as formas de controle que renascem nesta nova ordem são reveladas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais se dispõem a domesticar e a padronizar visões de mundo e a “garantir a unidade nacional” (GARCIA, 1996).

Assim, é nesta realidade da educação – aparentemente cheia de possibilidades para o desenvolvimento de trabalhos mais enriquecidos a partir da alteridade, do respeito às diferenças – que a adolescência atual busca ocupar o seu espaço dentro da escola. Ela chega com perspectivas, anseios, com conceitos pré- concebidos adquiridos na sua relação com a multiplicidade de fontes e agenciamentos² que ela faz no seu meio social, bem como com representações específicas acerca do papel da escola na sua necessidade pessoal de

² Agenciamento entendido na perspectiva de Deleuze e Guattari. O conceito é utilizado para significar qualquer combinação ou ligação dispare, sem hierarquização dos elementos, foge-se então de dicotomias tradicionais, como as que separam o humano do não humano, ou o psíquico do social.

entender e se relacionar com o mundo que o cerca, e ainda mais, ela chega também com as novas formas de conduta que perpassam na sua “forma jovem de ser”.

A escola, por outro lado, encontra-se envolvida e preocupada em dar conta dos desafios atuais e objetivos propostos pelas políticas educacionais nacionais cuja referência é embasada na eficácia da educação ofertada, em consonância com os modelos de mercado ditados pelos indicativos econômicos que circulam nos “pacotes” recomendados pelo BM. A impressão primeira é a de “nova ordem, novos tempos”. Muitos educadores bem intencionados, porém alheios aos interesses que norteiam essas reformas, apreendem as novas propostas como sendo um período de “mais investimentos, mais seriedade, mais respeito às diferentes culturas”, e até como um período em que as escolas encontraram a “autonomia reivindicada em outros tempos”, já que agora a família é convidada para ir acompanhar os trabalhos realizados na escola (existe até *o dia D da Família na Escola!*), a sociedade é convidada para dar a sua contribuição (a poderosa Rede Globo de Comunicações convida a sociedade civil a ser um *Amigo da Escola!*) e “existe um maior reconhecimento do trabalho dos professores através da titulação de *Professor/a do mês*” (com direito a sair também na Rede Globo de Televisão em um dos programas de maior audiência: *O Fantástico!*).

É evidente que a insatisfação com o reconhecimento financeiro ainda permanece neste cenário. Mas, “se todos estão convidados a assumir o compromisso com a *educação de qualidade*”, o professor “comprometido”, nesta perspectiva, deve ser “o primeiro a *fazer a sua parte*”. Além do mais, o que se ouve é que atualmente existe também “mais incentivo aos estudos dos professores em exercício da função”. Os Programas de Formação Continuada são apreendidos como “mais atenção das políticas públicas educacionais com o corpo docente”. Afinal, para se “exigir mudanças, é necessário dar as ‘ferramentas’ necessárias”.

Esta apreensão acrítica das políticas educacionais vigentes presentes no meio educacional – também estimulada pela propagação de seu caráter ideológico através dos meios de comunicação de massa que atuam a serviço da elite – dificulta a possibilidade de

ações educativas mais autônomas e comprometidas com a superação das nuances presentes no processo. A aproximação e atenção com os sujeitos e atores sociais da educação ficam à parte e ilustram o distanciamento com os adolescentes e com as suas formas de compreender o mundo, presentes no espaço escolar.

Por isto mesmo é que a juventude discente e os seus modos “estranhos” têm estado nas rodas de professores e composto as suas conversas em torno dos “problemas da escola” ou dos “problemas que a escola enfrenta”, o que, portanto, demanda novos esforços para o trabalho docente – quando não pânico. O discurso socializado nessas rodas de debates é que a escola hoje oferece as condições necessárias para a ascensão social e a possibilidade real do ingresso dos mesmos no mercado competitivo, desde que o “fim da ditadura” já foi decretado, vive-se uma nova ordem mundial, o “tempo é precioso” e a escola dispõe atualmente de mais recursos, então, “basta querer”.

Os adolescentes então, têm se traduzido num “problema” com características bem particulares. É comum ouvir afirmações de que os/ as adolescentes “não querem nada”, que são “desinteressados pela escola e pelos ‘conteúdos’ que ela oferece”, que são “desligados” e “alienados pela mídia”. Segundo essas constatações, o problema não é desencadeado pela falta de estímulo nas aulas já que a metodologia de muitos professores é ativa, dinâmica, mas mesmo assim os jovens não conseguem se interessar. O problema está nos pais que “não dão limites”. Alguns afirmam que “não sabem mais o que fazer”, e mostram-se dispostos a mudar de profissão se existir algo “menos estressante”. Os famosos “aborrescentes” conseguiram se superar e viraram “demônios”! Está proclamada uma fase em que os educadores se sentem absolutamente incapazes de lidar com os adolescentes.

Percebe-se que a compreensão e aceitação dos “desvios naturais” preconizados para a fase da adolescência ganham uma nova dimensão. Fraga (2000) acentua que:

Uma pluralidade de discursos desenha a adolescência contemporânea como um fenômeno complexo e contraditório e afirma nessa fase, e não mais tarde, uma premissa que concede o direito às eventuais transgressões de ordem juvenil. Porém, não é qualquer transgressão que desfruta dessa tolerância

social (...) há uma clara distinção que separa o tolerável do alarmante (...) existe sempre o risco em potência das fronteiras serem ultrapassadas (...). Esse temor repousa sobre a idéia de que uma suportável, e até mesmo desejada, transgressão “aborrescente” se transforme em uma transgressão “fora do controle” (p. 61).

A escola, que tradicionalmente tem a sua função calcada na missão de “regulação de condutas” – desde o princípio do processo de escolarização no início do Séc. XIX, onde o objetivo principal da mesma era “assegurar a moralidade pública e prevenir o crime juvenil” (JONES e WILLIAMSOM, In: FRAGA, 2000, p. 63) – não tem mais dado conta desta tarefa. O que pode ser constatado a partir desta realidade é que há muito tempo os adolescentes já “pularam o muro da escola” e vivem intensamente outras experiências do meio social no mundo contemporâneo.

Outra constatação primordial no que se refere ao distanciamento entre a escola e a adolescência, advinda justamente como consequência dos objetivos e interesses que esta primeira representa, diz respeito às propostas pedagógicas desenvolvidas dentro do espaço escolar. Os fins aos quais se destina a socialização do conhecimento de acordo com as políticas educacionais vigentes, têm colocado a educação como sustentáculo de um determinado modelo econômico excludente por sua própria natureza; a sua postura autoritária coloca cada vez mais a adolescência à margem de uma participação ativa nas propostas pedagógicas da escola.

Debortoli (2002) em seu trabalho intitulado *Adolescência(s): identidade e formação humana*, faz a seguinte constatação:

Pode-se observar que, quanto maior a ausência do Estado na formulação e implementação de espaços e equipamentos que possibilitem experiências culturais, quanto menos a escola se apresenta como tempo significativo e importante, mais os jovens ficam entregues às questões imediatas dos valores, poderes, desrespeitos e brutalidades colocadas pela vida na rua e no bairro (p. 41).

Fica evidente que a ação educativa será muito melhor e mais abrangente, quanto maior for a sensibilidade e conhecimento dos sujeitos aos quais se destinam os esforços dos

educadores. Existe a necessidade de abrir espaços para projetos educativos que privilegiem o reconhecimento destes atores como participantes e integrantes de uma dinâmica social complexa.

Desta forma, abrem-se espaços para os conflitos inevitáveis entre as gerações que povoam o espaço escolar, mas conflitos criativos e necessários para enriquecer a dinâmica educativa. Fazer emergir a oportunidade de confrontos entre o que a escola julga saber sobre os adolescentes, entre o que os adolescentes julgam que sabem sobre o mundo em que vivem e sobre a escola, bem como entre os valores que perpassam essas visões, sem o caminho único e unilateral que historicamente tem silenciado as vozes desses sujeitos representados pelo autoritarismo que rompe com esta possibilidade. Mais do que uma obrigação de toda prática escolar democrática, esta postura atualmente também surge como necessidade!

Debortoli (2002) continua acentuando que:

A educação e a construção da identidade do jovem passa, necessariamente, pela construção de uma nova ética, que se expresse pela vivência imediata da cidadania, realização e expressão de uma participação digna na sociedade. Para isto, não há outro caminho, senão a recuperação do afeto, da sensibilidade, da arte e da beleza na relação entre os jovens, os pais, os educadores e os grupos de identificação (p. 40).

Piaget ressalta também que o desenvolvimento nessa fase ocorre “pelo desenvolvimento intelectual e afetivo” (In: DAVIS, 1982, p. 78). Ora, o que presenciamos na escola é um distanciamento significativo a estes fatores. A preocupação é outra, mais ilustrada, por exemplo, pelos resultados estatísticos como indicadores de crescimento e eficácia da mesma. O que vemos são situações conflitantes ilustradas por dualismos entre: alunos x professores, direção x alunos, coordenação x alunos, alunos x escola, escola que sabe e detentora de inteligência moral x adolescentes “irresponsáveis e de comportamento desviante”. O ambiente de confronto é instaurado a partir do momento em que os reducionismos se estabelecem também nas relações pessoais. O adolescente já percebe o outro, o canal afetivo está aberto, o imaginativo também, ele então usará as suas

interpretações e avaliações mentais tendo a capacidade de confrontá-las com a “realidade”, com tendências claras a desconsiderar obstáculos, lidando com o “possível tão bem quanto o real” (Id., *ibid.*).

Uma pesquisa realizada pela MTV no Brasil, intitulada *Dossiê Jovem I e II (2000)*, aponta que o jovem brasileiro “costuma executar mais de duas atividades ao mesmo tempo, considera a propaganda parte da programação fixa da TV e não fixa a atenção em nada por um tempo maior que 10 segundos”. As pistas para um olhar mais atento sobre as influências reais do emaranhado conjunto de possibilidades do meio social atual sobre a forma de ver o mundo da geração que assumirá os rumos da nação em um futuro próximo estão sendo dadas e precisam ser consideradas e privilegiadas no espaço escolar, sobretudo quando as formas de compreensão dos mesmos são estabelecidas em contextos que apresentam idéias efêmeras, descartáveis e confusas.

Conforme acentua Belem, em entrevista recente à *Revista Isto É (2001)*, intitulada *Geração Zapping*, a “moçada atual faz planos com maior empenho do que seus pais, a diferença está nos interesses”.

Constatam-se assim, os fortes indícios de rupturas da juventude com os paradigmas tradicionais de “bom mocismo” ilustrados também pelo comportamento que se espera dos mesmos dentro da escola. As formas de resistência dos jovens a estes modelos são evidentes e preocupantes na medida em que professores, direção, coordenação e demais setores das unidades escolares não atentam para esta realidade, mais preocupados que estão com a oferta de uma “educação de qualidade” segundo os modelos simplistas neoliberais propagados e incorporados com veemência aos seus discursos. As pistas que são dadas pela clientela que frequenta a escola, evidenciando a necessidade de um outro olhar sobre a compreensão de mundo que caracteriza a sua “forma de ser” emergente estão sendo negligenciadas, e parece-nos apontar para o agravamento da situação e da crise como proeminente.

Esta mesma escola não aceita a “desordem”, apesar das evidentes mudanças de paradigmas que estão sendo desencadeadas no meio social neste momento histórico, refletindo-se, evidentemente, nos atores sociais. As referências aos quais ela encontra aporte são embasadas em paradigmas educativos voltados intencionalmente para a “ordem”, que são ditados e linearmente apreendidos. É este espaço que se dispõe teoricamente a “educar os jovens para o novo milênio, para o futuro”.

Steiner (In: FERREIRO, 2001) diz que “Conjugar o futuro do verbo é o essencial do fato educativo. Quando não se pode dizer ‘você será’, ‘nós seremos’, não há educação possível. A educação necessita de um projeto postulado como utopia alcançável” (p. 86).

Acrescenta-se ainda, a necessidade da conjugação do verbo SER no presente: o eu sou. Nós somos! A estruturação dos trabalhos da escola fundamentada no presente, a partir do resgate do sujeito. Lembrando que as perspectivas de interação mudaram, apresentam-se mais complexas, por isto mesmo demandam maiores esforços. As escolas que atendem alunos adolescentes têm este desafio ainda mais acentuado.

Para que isso seja possível é importante o conhecimento da organização social vigente e das implicações desta no comportamento dos indivíduos e na consciência social. Vygotsky nos traz pistas para estas ações. Não com “receitas” para serem copiadas. A apreensão dos seus fundamentos permitirá pensar soluções para os problemas da escola da atualidade, considerando o psiquismo humano individual como produto das relações sociais mais amplas, a partir da ZDP (zona de desenvolvimento proximal), que significa a distância entre aquilo que o sujeito sabe (desenvolvimento real) e o que o sujeito é capaz de saber interagindo com o outro (desenvolvimento potencial).

Segundo Valentina (2000) analisando a aprendizagem em Vygotsky:

A ‘zona de desenvolvimento proximal’ refere-se ao caminho que o indivíduo pode percorrer para desenvolver novas funções. Assim, ela apresenta uma área em constante transformação, uma área de desafios, de insegurança, de perspectivas novas e, ao mesmo tempo desconhecidas para cada indivíduo.

1.1.3. Adolescência, Escola e Representações sociais

Neste cenário, o que se percebe dentro da escola é uma tendência claramente voltada para uma imposição proposta pelos “detentores do saber”. Num primeiro olhar, historicamente disseminado, quem assume o comando da escola são pessoas adultas, seguras, que têm “bagagem” cultural e experiência de vida para assumir os rumos da escola. Lidar com adolescentes requer “preparo emocional” – quando não físico. Esta postura é resultante do acesso às fontes de informações diversas que circulam no meio social sobre esta fase da vida. Ora, a desconfiança tem explicação. Os professores e professoras também já passaram por esta experiência e geralmente lembram do quanto ela foi inquietante e “aborrecedora”. Os “traumas” vividos e sentidos parecem se diluir com a chegada do “equilíbrio” comum à fase adulta, mesmo porque eles “não faziam sentido”.

Esta compreensão do ser adolescente teve sua sustentação assegurada durante o período em que os contornos que foram feitos para calar estas vozes foram eficazes; enquanto o emaranhado de conexões característicos da sociedade atual não tinha ainda vindo à tona e assumido seu papel devastador como fator persuasivo de influenciar condutas e formas de se posicionar no e com o mundo nessa fase.

A visão unilateral, característica dos modelos tradicionais seguidos e perpetuados dentro do espaço escolar – a serviço de interesses específicos a cada dado momento – perdeu a sua força quando a escola insistiu em menosprezar os modos de pensar e de se expressar dos sujeitos que nela convivem e que trazem atualmente, de maneira mais acentuada, as marcas diferenciadas de suas origens e experiências partilhadas em outras instâncias de convivência social.

Consequentemente, a escola atualmente se confronta com as vozes que não querem mais se calar, ainda que, muitas vezes, estas mesmas sejam embasadas em referências equivocadas e inversas àquilo que a sociedade e a escola considera como “padrão aceitável de conduta”, ou mesmo inversas também aos princípios universais necessários para

possibilitar a convivência grupal subsidiada por valores sólidos e imprescindíveis nas relações humanas.

O momento atual suscita o resgate destes mesmos sujeitos para tê-los como parceiros na construção de projetos pedagógicos mais aproximados e condizentes com as reais necessidades e expectativas desse público historicamente negligenciado e estereotipado. Esses atores sociais possuem saberes construídos e socializados em seus grupos de convivência que trazem em si uma série de possibilidades de intervenção da escola nos problemas diagnosticados se eles forem conhecidos e refletidos. Mais do que isto: existe também a necessidade de se abrir espaços, dentro da escola, para o acervo cultural dos adolescentes como referência no desenvolvimento dos seus trabalhos a partir da valorização dos saberes construídos socialmente e que ilustram as formas de ser da sua clientela.

Ainda buscando subsídios em Debortoli (2002), ele afirma que:

Para a escola, e a toda instituição que se diz educativa, cabe o desafio de ser grande palco de projetos coletivos – projetos construídos coletivamente, por atores radicalmente diferentes – , de ser capaz de possibilitar a coexistência de diferentes significados e importâncias e, principalmente, de ser capaz de valorizá-los. Para isto, e antes de tudo, é preciso reconhecê-los, dar-lhes existência concreta; e, sobretudo, experimentar conflitos e tensões, para ser capaz de encontrar coletivamente e singularmente suas próprias soluções (p.44).

Dialogar com os adolescentes é mais que compreender um tempo específico e suas transformações, mas também é dialogar com os espaços e as instituições onde suas vidas se estruturam e lhes deixam suas marcas. Por isto, a atenção com as representações sociais que essas pessoas têm sobre a escola e sobre o mundo em que vivem traz a possibilidade desta aproximação, deste diálogo que pode e precisa ser estabelecido dentro do contexto escolar para que assim todos possam se enriquecer a partir desta troca exercitada, rumo à formação da autonomia e do sentimento de co-responsabilidade ao qual a tarefa da escola deveria estar a serviço.

Ressalta-se assim a história do indivíduo, onde o seu processo de formação de valores é caracterizado por vastas e contraditórias referências no momento em que ele dá sentido e significação ao que está sendo produzido e socializado. Segundo Salles (1998)

O psiquismo é mediado pelas relações sociais(...)É a representação social (...) representação social é o sentido pessoal que o indivíduo elabora sobre a sua realidade mas que, embora seja incorporada como visão pessoal da realidade, constrói-se a partir da cultura e suas determinações econômicas, históricas e sociais (p. 30).

É neste sentido que a opção pelo estudo do processo de assimilação da realidade elaborada pelos adolescentes no contexto atual, a partir da abordagem presente na Teoria das representações sociais, torna-se a referência para a compreensão destes sujeitos. Isto se deve às possibilidades que esta teoria traz para a aproximação com o “conhecimento prático e com pensamento comum dos homens” (SÁ, 1998, p. 69). Segundo o conceito de representações sociais em Moscovici, é o “como se apreende os acontecimentos e saberes através da comunicação na vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações sociais concretas” (Id., *ibid.*). É em busca da identificação das representações sociais que orientam os comportamentos e ações dos adolescentes, advindas das relações desses sujeitos com o meio social, que esta pesquisa se movimenta.

Assim, a linha teórica aprofundada por Mosovici deverá ser a base para a identificação das representações sociais que os adolescentes têm sobre a escola no momento atual, já que as mesmas “proporcionam (...) uma visão da comunicação e pensamento cotidianos no mundo de hoje (...)” (MOSCOVICI, In: WAGNER, 2000, p. 12).

Diante disso, existe a necessidade da escola conhecer os adolescentes, resgatando e abrindo espaço para as representações sociais dos mesmos, assim ela poderá oferecer e efetivar uma proposta educativa que respeite o ritmo e a natureza do desenvolvimento deste público alvo. A escola só pode pensar as potencialidades e os limites do seu trabalho ancorada na compreensão das práticas sociais que esses adolescentes constroem, ficando atenta às suas experiências e trajetórias de vida.

Sem este aporte o seu trabalho ficará direcionado, no máximo, para atender aos propósitos ideológicos presentes nas políticas educacionais vigentes. A história nos mostra o cerceamento que esta prática escolar tem feito com os saberes próprios das organizações sociais que identificam os sujeitos, onde o final feliz para a maioria – as vítimas deste reducionismo – sempre aparece para uma etapa futura. Resta então aos adolescentes uma escola aborrecente, contrariando a conotação comum em que é empregado este termo.

1.1.4. O contexto do presente estudo

A constatação desta problemática se deu no Educandário Nossa Senhora do Santíssimo Sacramento. É um estabelecimento de ensino particular, que atende a uma clientela oriunda da classe média alta e da classe social mais elitizada da região de Senhor do Bonfim. A escola oferece cursos que vão desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. É lá onde a maioria dos alunos inicia a sua vida escolar e termina com a sua preparação para o ingresso no Ensino Superior. É neste local onde exerço também a função docente e não foi ainda possível estabelecer uma linha de ação coletiva que pudesse ter resultados efetivos diante dos conflitos vivenciados com a clientela em questão: alunos adolescentes do Ensino Médio, com a faixa etária que vai dos 14 aos 18 anos.

Esses alunos estabelecem múltiplos contatos com o meio social, através do acesso mais facilitado com os meios de comunicação atuais, a exemplo da internet, participam de *chats* e interagem diariamente com tudo que este recurso disponibiliza; têm acesso às variadas revistas e jornais circulantes destinados ao público jovem, dentre outras importantes práticas sociais dentro das instituições a que pertencem. Isto me possibilitou diagnosticar que o problema era bem mais complexo do que os estereótipos aos quais nós professores estávamos nos acostumando a propagar para justificar a nossa impotência diante do trato com a juventude e suas “formas de ser” emergentes que, por sua vez, entravam em confronto direto com as concepções e princípios norteadores dos nossos

trabalhos desenvolvidos dentro da escola e, conseqüentemente, com o projeto pedagógico da mesma.

Evidencia-se então, que os adolescentes atualmente têm mudado a maneira de ver e de se relacionar com a escola, porém esta realidade é negligenciada. A escola necessita conhecer as representações sociais emergentes que os adolescentes elaboram sobre o mundo e sobre a mesma, já que o distanciamento a esta realidade tem gerado novos conflitos e tensões que vem dificultado a prática efetiva da tarefa de educar a que ela necessariamente se destina.

A questão da pesquisa a ser desenvolvida é resultante destas constatações e é representada da seguinte forma: Quais são as representações sociais que os alunos adolescentes do Educandário Nossa Senhora do SS. Sacramento têm sobre a escola ?

O objetivo é:

- Identificar as representações sociais que os adolescentes têm sobre a escola.

CAPÍTULO 2

ADOLESCÊNCIA, ESCOLA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TRILHANDO A COMPREENSÃO NA COMPLEXIDADE E DIVERSIDADE DOS SIGNIFICADOS

Mas há outras idéias que são parte de mim. Nietzsche dizia amar somente os livros que haviam sido escritos com sangue(...)A diferença entre livros escritos com sangue e os outros escritos com conceitos é fácil de ser percebida. Os livros escritos com sangue mexem com o corpo e a alma. Os outros mexem só com a cabeça. O corpo fica do jeito como sempre foi.

Rubem Alves (2001)

A pesquisa que deu origem a este texto tem por objeto o estudo das representações sociais que os adolescentes têm sobre a escola atual. Ela se situa, pois, numa área complexa e perpassada de pluralismo ilustrada pelas representações sociais e ao mesmo tempo evidencia o caráter conservador e autoritário ainda norteador do trabalho das escolas que atendem a este público que, em si, já vivencia um período de confrontos e mudanças .

Nesta perspectiva, vem a necessidade de nos aproximarmos dos conceitos-chave norteadores desta problemática: *adolescência, escola e representações sociais*. A partir

dos estudos já realizados nestes campos e das contribuições dos autores escolhidos como referenciais, espera-se estabelecer as relações e aproximações necessárias entre os termos, bem como acentuar as possíveis contribuições para reflexões e debates sobre o tema abordado.

2.1.O adolescente e a adolescência

As teorias sobre a adolescência – aqui considerada como a fase que se estende dos 14 aos 21 anos aproximadamente, conforme indica a maioria das fontes pesquisadas, mas, salienta-se também, as variações culturais que acompanham a demarcação cronológica desta etapa – afirmam que essa é uma fase da vida caracterizada pela busca de ajustamento sexual, social, vocacional, da independência e pela luta de sua emancipação dos pais. O adolescente é associado a lazer e a produtos de consumo específicos. Também é identificado como aquele que usa *diskman, jeans e tênis*, voltado para diversões, danças, música. É a época de “curtir um som”, namorar, praticar esportes. Os meios de comunicação e a publicidade enfatizam essa etapa afirmando que ser adolescente é ter novos desejos e interesses, principalmente de consumo. Tal percepção se difunde socialmente e o adolescente é visto sob essa ótica, independentemente das classes sociais. A apreensão desses significados tão simplistas tem fundamentos; um olhar histórico sobre esta fase do ser humano nos traz revelações esclarecedoras.

2.1.1. Um passeio necessário: a adolescência na história

Embora o *conceito* de adolescência seja relativamente recente na história da civilização, a noção de adolescência tem suas raízes na Grécia Antiga. Há quase 2.500 anos Sócrates já registrava com amargura queixas que nos são familiares:

Nossos jovens atuais parecem amar ao luxo. Têm maus modos e desprezam a autoridade. São irrespeitosos com os adultos e passam o tempo vagando nas praças, mexericando entre eles...são inclinados a contradizer os seus pais, monopolizam a conversa quando estão em companhia de outras pessoas mais

velhas; comem com voracidade e tiranizam seus mestres. (In: SOUZA, 1996, p.7)

Da mesma forma, esta busca de compreensão em torno do que é a adolescência se fez presente na fala de Aristóteles, seguindo a inclinação socrática. Aristóteles considerou os adolescentes como:

Apaixonados, irascíveis, capazes de serem arrebatados por seus impulsos, [ainda que tenham] altas aspirações ...Se o jovem comete uma falta é sempre no lado do excesso e do exagero, uma vez que eles levam todas as coisas longe demais. (In: GUNTHER, 1999, p. 9)

A partir dessas observações, pode-se afirmar que vinculada à *idéia adolescente* encontramos também *o estilo adolescente*. Uma revista americana disponível na internet – encontrada a partir de um site de buscas sobre o tema – intitulada *The New Yorker*, no número publicado na semana em que se comemorava o dia de São Valentim, apresentava em sua capa a figura de Cupido com uma metralhadora em lugar de uma flecha. Embora tivesse asas e tatuagem de um coração no antebraço, não lembrava em nada a figura de um anjo. Parecia querer conquistar sua amada à base da metralhadora. Com o cabelo à moda punk, estrategicamente sentado no alto de um arranha-céu, cercado por armas, munições e um maço de cigarros, observava por um binóculo o movimento no edifício à frente, ao tempo em que visualiza carros e transeuntes.

Desta forma, frente ao desafio complexo de compreender a adolescência, nos deparamos ainda com visões estereotipadas e duras que dificultam a aproximação com um conceito facilitador para os estudos e pesquisas voltados para este público. Não é surpreendente que o estereótipo circundante sobre o adolescente seja hostil. Nossa sociedade cunhou-os com um neologismo: *aborrecente*.

Mas, mesmo diante da complexidade e adversidade na busca de conceitos que fujam desses paradigmas, constatou-se preocupações mais sistematizadas em torno do significado da adolescência a partir do final do século XVIII e início do XIX e coincide com a concepção de que a criança é diferente do adulto instaurada com o sentimento da

*família nuclear*³ pelo modelo burguês, bem como com o desenvolvimento da educação escolar. A distinção entre criança e adulto fez com que a adolescência começasse a ser percebida como período à parte do desenvolvimento humano; até o Séc. XVII a adolescência foi confundida com a infância.

Mas somente a partir do final do Séc. XIX começou a se firmar a preocupação com a adolescência. A mesma “se torna tema literário, preocupação de moralistas e políticos e de pesquisas que procuram saber o que pensa a juventude” (SALLES, 1998, p. 44).

2.1.2 Continuando o percurso: olhares atentos sobre a adolescência

Os primeiros estudos sobre o tema foram desenvolvidos por G. Stanley Hall (final do Séc. XIX e início do Séc XX), ele é considerado o pai da Psicologia da adolescência. “Seus trabalhos constituíram uma transição entre a abordagem filosófica especulativa do passado e o tratamento científico e empírico do presente” (CAMPOS, 1987, p. 72). Influenciado pela teoria da evolução biológica de Darwin, ele formulou uma teoria segundo a qual o desenvolvimento da personalidade é dirigido por fatores fisiológicos, geneticamente determinados, imutáveis, universais e não afetados por influências ambientais.

Nessa perspectiva, os “comportamentos socialmente inaceitáveis em uma idade desaparecerão nos próximos estágios do desenvolvimento, dispensando qualquer medida educacional para corrigi-los.” (CAMPOS, 1987, p.73). Fica evidente também que a adolescência começou a ser olhada e compreendida como idade de conflito e crise.

A análise do desenvolvimento infantil feita por Freud também refletiu uma forte ênfase na biogenética. A adolescência, segundo ponto de vista da psicanálise clássica, é:

³ *Família Nuclear* como modelo desenvolvido pela família burguesa a partir do Séc. XVII. Enfatizava a intimidade, a vida privada e a união afetiva entre o casal e filhos. Unindo emocionalmente os seus membros, ela caracterizou-se por ser nuclear e patriarcal, com relação de dependência emocional entre pais e filhos. (SALLES, 1998, p.44)

o ajustamento da personalidade aos fatos biológicos da puberdade. As diferenças entre adolescentes podem ser influenciadas pelas circunstâncias externas, mas são interpretáveis, primeiramente, em termos do padrão particular de reação à libido que acompanha a puberdade. (In: CAMPOS, 1987, p. 30)

Assim como Hall, muitos outros estudiosos, acompanhando o seu interesse no campo da psicologia, deram continuidade aos estudos e pesquisas nesta área em períodos afins ou posteriores, reforçando ou questionando a sua tese. Destacam-se os estudos da teoria antropológica da adolescência de Margaret Mead e R. Benedict no início do Séc XX.

As descobertas da antropologia cultural vieram a constituir um sério desafio às proposições teóricas anteriores sobre o desenvolvimento humano, especialmente às de Hall e Freud, partidários da posição biogenética nos estudos psicológicos sobre a adolescência. Mead não apresentou uma teoria clara sobre a adolescência, mas Ruth Benedict formulou a *Teoria do condicionamento cultural*⁴.

A partir disso, a interinfluência das teorias psicanalistas e das evidências empíricas das pesquisas antropológicas proporcionaram o aparecimento de idéias teóricas que possibilitaram uma posição intermediária na compreensão da adolescência: fatores biogenéticos e as forças ambientais foram considerados com mais cuidado e reconhecidos como interagindo mutuamente no desenvolvimento humano.

Erik H. Erikson seguiu esta linha. A partir do seu primeiro livro publicado (1950) incorporou à teoria psicanalítica freudiana os esforços do homem para viver, efetivamente, em seu ambiente social particular. Erikson transferiu a ênfase freudiana do id para o ego e sua função sintetizadora – assim como a sua ex-professora Anna Freud já tinha desenvolvido estudos nesse sentido alguns anos antes na Inglaterra, em 1936.

Ele modificou a teoria do desenvolvimento psicosssexual de Freud, à luz das descobertas da antropologia cultural; reconhecia a influência da natureza, isto é, a

⁴ Ruth Benedict oferece uma maneira teórica de relacionar o sistema de vida de uma determinada sociedade ao crescimento e desenvolvimento da personalidade individual. (In: CAMPOS, 1987, p. 76)

maturação física, mas também considerava as influências do meio social nos seus estudos sobre a adolescência.

Campos (1987), analisando a teoria de Erikson, afirma que “Erikson não se livra totalmente do modelo freudiano, mas as fases evolutivas perdem muitas de suas implicações biossexuais” (p.83).

Desta forma, a motivação inconsciente (o id) é ponto pacífico. Erikson deixou-o livre para se dedicar, primeiramente, ao estudo dos processos de socialização atribuindo muita importância ao ego, que realiza a síntese das experiências passadas e presentes, tornando possível ao homem ligar os desenvolvimentos da vida interior e da vida social. O ego deixa de ser produto das pressões do id e do superego. Assim, a direção do comportamento individual é determinada “pela capacidade do indivíduo em desenvolver e utilizar seus processos do ego – o jogo, a linguagem e o pensamento.” (CAMPOS, 1987, p.84)

Campos (1987), continua a sua análise afirmando que a teoria de Erikson

Trata-se de uma posição singular nos círculos psicanalíticos, devido a sua ênfase sobre a realidade histórica na qual o ego infantil se desenvolve. Erikson preocupa-se com a dinâmica entre os membros da família e sua realidade sócio-cultural, enquanto Freud limita-se à dinâmica dentro do indivíduo, em relação à realidade da vida familiar (p.84).

Assim, os estudos de Erikson sobre a adolescência intitulada de teoria do estabelecimento da identidade do ego, nos parecem mais pertinentes para serem considerados dentro desta pesquisa, já que os mesmos oferecem uma interpretação de maior aplicação à vida cotidiana e vão ao encontro dos pressupostos teóricos considerados na teoria das representações sociais – onde os fatores psicossociais também se interagem – objeto de estudo deste trabalho. Convém, então, uma maior reflexão sobre a adolescência na perspectiva desse estudioso.

Erikson (1976) afirma que a definição de identidade, ou seja, a busca da *mesmidade* – no sentido de individualidade – é o processo básico vivido pelo adolescente. A personalidade é constituída pela interação contínua de três elementos: biológico, social e individual. Pelo biológico, o indivíduo nasce com impulsos e tensões e seu desenvolvimento é maturacional; pelo social, que implica não só ser cuidado em suas necessidades por outra pessoa, mas também ensinar a sua família sobre como devem ser esses cuidados, entendendo que as formas de satisfação das necessidades variam culturalmente e o ser humano de criança dependente se tornará um adulto adaptado à sociedade, aos hábitos e às restrições sociais; e pelo individual, que se dá nessa interação entre o social e o biológico.

Na interação desses três elementos é formada a identidade – definida como a consciência da singularidade individual e o esforço para manter a continuidade da experiência. É o que Erikson chama de “percepção da uniformidade e continuidade da existência pessoal no tempo e no espaço e a percepção do fato de que os outros reconheçam essa uniformidade e continuidade” (1976, p.48). As identificações são o processo básico para a aquisição da identidade durante o qual a pessoa repudia umas e absorve outras. A aquisição de identidade do ego se dá na adolescência quando o indivíduo reconhece a si mesmo com passado e com futuro.

Segundo Erikson (1976), o adolescente busca sua identidade profissional, sexual e ideológica. O indivíduo evolui na busca da continuidade de si mesmo atingindo o equilíbrio por conflitos nucleares ou crises normativas. Nesse sentido, o indivíduo passa por oito conflitos nucleares:

- 1- confiança versus desconfiança (sensório-oral)
- 2- Autonomia versus vergonha e dúvida (muscular anal)
- 3- Iniciativa versus culpa (genital-locomotora)
- 4- Diligência versus inferioridade (latência)
- 5- *Identidade versus difusão de papéis (puberdade e adolescência)*

- 6- Intimidade versus isolamento (início da fase adulta)
- 7- Generatividade versus estagnação (fase adulta)
- 8- Integridade do ego versus desgosto, desespero (maturidade).

Para o psicanalista, o senso de identidade é desenvolvido durante todo o ciclo vital onde cada indivíduo passa pelos períodos distintos citados anteriormente, havendo tarefas específicas em cada fase para serem enfrentadas. A tarefa central de cada período é o desenvolvimento de uma qualidade específica do ego.

Conforme afirma Erikson (1976),

Entre as indispensáveis coordenadas da identidade está o ciclo vital, pois partimos do princípio de que só com a adolescência o indivíduo desenvolve os requisitos preliminares de crescimento fisiológico, amadurecimento mental e responsabilidade social para atravessar a crise de identidade. De fato, podemos falar da crise de identidade como aspecto psicossocial do processo adolescente (p. 90).

Na quinta etapa, que indica o início da adolescência, o conflito é entre identidade e confusão de papéis. É quando o jovem adquire a consciência da singularidade individual, percebendo-se como igual ou diferente das outras pessoas. A fase onde procura saber quem foi, quem é e quem pode ser, procurando definir-se pessoal, ocupacional, sexual e ideologicamente.

Essa busca do “eu” nos outros na tentativa de obter uma identidade para o seu ego é o que Erikson chamou de “crise de identidade”. O que acarreta angústias, passividade ou revolta, dificuldades de relacionamento inter e intrapessoal, além de conflitos de valores. Assim, o grande conflito a ser solucionado na adolescência é a chamada crise de identidade e essa fase só estará terminada quando a identidade tiver encontrado uma forma que determinará, decisivamente, a vida posterior.

É importante entender que o termo crise, adotado pelo estudioso, não é sinônimo de catástrofe ou desajustamento, mas de mudança; de um momento importante no desenvolvimento onde há a necessidade de se optar por uma outra direção, mobilizando recursos que levam ao crescimento. É no período da adolescência que o indivíduo vai colocar em questão as construções dos períodos anteriores, próprios da infância. Assim, o jovem assediado por transformações fisiológicas próprias da puberdade, precisa rever suas posições infantis frente à incerteza dos papéis adultos que se apresentam a ele.

A crise de identidade é marcada também por uma confusão de identidade que desencadeará um processo de identificações com pessoas, grupos e ideologias que se tornarão uma espécie de identidade provisória ou coletiva – no caso dos grupos – até que a crise em questão seja resolvida e uma identidade autônoma seja construída. É exatamente essa crise – e conseqüente confusão – de identidade que fará com que o adolescente parta em busca de identificações, encontrando outros iguais e formando seus grupos. A necessidade de dividir suas angústias e padronizar suas atitudes e idéias faz do grupo um lugar privilegiado, pois nele há uma uniformidade de comportamentos, pensamentos e hábitos.

Com o tempo, algumas atitudes são internalizadas, outras não; algumas são construídas e o adolescente, paulatinamente, percebe-se portador de uma identidade que, sem dúvidas, foi social e pessoalmente construída.

Ainda segundo Erikson (1976),

Em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele (p. 21).

Essa construção da identidade, pessoal e social, acontece de forma interativa, através de trocas entre o indivíduo e o meio em que está inserido. O autor lembra ainda, que a identidade não deve ser vista como algo estático e imutável, como se fosse uma armadura para a personalidade, mas como algo em constante desenvolvimento.

Erikson aponta que nos estágios evolutivos onde aparecem conflitos específicos, existem duas saídas possíveis:

Se o conflito é resolvido de uma maneira satisfatória, a qualidade positiva é construída dentro do ego, podendo-se verificar um desenvolvimento subsequente sadio. Entretanto, se o conflito persiste ou é solucionado de forma insatisfatória, o ego em desenvolvimento é prejudicado, porque a qualidade negativa se incorpora a ele. (In: CAMPOS, 1987, p.87)

É imprescindível, então, perceber a fase da adolescência – diante do conflito evidenciado entre identidade e confusão de papéis – como um dos pontos de maior relevância para nos aproximarmos e entendermos esse público, considerando toda a complexidade e importância que essa etapa traz na formação da personalidade do ser humano. O que vem à tona quando nos deparamos com esta descoberta é a constatação do distanciamento que os adultos se mantêm diante dos adolescentes, negando silenciosamente – e de maneira desconcertante – todas as implicações dessa etapa da vida.

Não é por acaso que os estereótipos simplistas ganham tanta força. Enquanto isso, os adolescentes vivenciam solitariamente o significativo processo de mudança que os acompanha. Isto nos faz lembrar da letra de uma das músicas de Renato Russo (autor e vocalista das músicas de uma banda de *rock pop* nacional, o *Legião Urbana*, que faz muito sucesso entre os adolescentes brasileiros, falecido em 1996, vítima da AIDS):

Há tempos

Parece cocaína, mas é só tristeza

Muitos temores nascem do cansaço e da solidão

Disseste que se tua voz tivesse força igual à imensa dor que sentes, teu grito acordaria não só a tua casa, mas a vizinhança inteira

Há tempos nem os santos tem ao certo a medida da maldade, há tempos são os jovens que adoecem, há tempos o encanto está ausente e há ferrugem nos sorrisos e só o acaso estende os braços...

2.2.A escola dos nossos adolescentes... que escola?

“O que as escolas não ensinaram”. Este era o assunto de uma mensagem recebida recentemente via e-mail. O interesse pessoal em saber o conteúdo do mesmo foi imediato por diversos motivos, um deles dizia respeito justamente ao que o assunto sugeria. A surpresa foi grande quando se constatou que na mensagem vinham “alguns conselhos” de Bill Gates – segundo informação contida no texto – sobre o trabalho que a escola não faz.

A introdução da mensagem divulgada em grupos – a fonte inicial era de uma mãe “preocupada” – continha o seguinte alerta:

Para qualquer pessoa com filhos de qualquer idade, ou qualquer pessoa que já foi criança, aqui estão alguns conselhos que Bill Gates recentemente ditou em uma conferência em uma escola secundária sobre 11 coisas que estudantes não aprenderiam na escola. Ele fala como a política do “sentir-se bem” tem criado uma geração de crianças sem conceito de realidade e como esta política tem levado as pessoas a falharem em suas vidas posteriores à escola.

Alguns dos conselhos supostamente proferidos por Bill Gates: “1- A vida não é fácil, acostume-se com isso. 2- O mundo não está preocupado com a sua auto-estima. O mundo espera que você faça alguma coisa útil por ele ANTES de sentir-se bem com você mesmo...”

A continuidade dos “conselhos” segue este estilo forte e agressivo, sempre tendo em vista o retorno econômico que eles podem proporcionar na vida real. De forma explícita, sugere-se que a escola atual não tem trabalhado para estes fins ou que ela esteja distanciada das exigências que as leis de mercado impõem.

O sinal de alerta para os pais que acompanha os referidos “conselhos” mostra também o distanciamento com as informações acerca dos fins que a escola atual se estrutura e se organiza. Presume-se então, que a escola que atende aos nossos adolescentes seja romântica e ingênua, mais preocupada com ideais humanistas do que com a formação de “combatentes” no espaço do “salve-se quem puder”.

Antes fosse!! Um olhar mais aguçado sobre as preocupações que fazem parte da realidade escolar hoje e o significado de escola dentro da escola, poderia “tranquilizar” Bill Gates e os pais mais preocupados...

2.2.1. A escola atual: sentidos e significados

A escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica. Ao nos preocuparmos com a escola atual devemos concebê-la como uma esfera em que estão em jogo as articulações políticas, sociais e econômicas imbricadas na produção e disseminação dos referidos códigos culturais, desenvolvidos e reproduzidos no seu cotidiano.

Longe de ser um espaço neutro e apolítico – a história da educação e da escola comprovam esta realidade – lidar com as questões dos sentidos e significados da escola atual significa envolver-se com elementos em que estão implicados o poder e as suas múltiplas relações com o saber.

Um conjunto de novas e velhas formas de exercício dos pressupostos existentes na hegemonia do modelo neoliberal vem delineando o papel da escola como uma onda avassaladora, com a pretensão de representar um suposto pluralismo e uma suposta preparação para a cidadania, redutores de uma sociedade que estaria condenada ao desequilíbrio se essa mesma escola não se adequar aos “desafios atuais”.

O que Bill Gates ainda não sabe é que a lógica do funcionamento da escola atual é pautada nos projetos neoliberais, que definem um conjunto de estratégias dirigidas a transferir a educação da esfera dos direitos sociais à esfera do mercado. Para o neoliberalismo, a crise educacional é, antes de tudo, uma crise de eficiência, eficácia e produtividade. As políticas neoliberais propõem o desmantelamento do estado de bem-estar e a concepção de educação não como um serviço público voltado para a formação integral do ser humano, mas como uma mercadoria de destacado valor, submetida, logicamente, à regulação das relações entre oferta e procura.

Nessa base das tendências neoliberais em educação, se encontra uma concepção mercantil do conhecimento que, embora não tenha sido elaborada e comunicada de modo explícito – daí a preocupação de muitos que vêem a escola como “desatualizada” e distante dos “desafios atuais” – pode-se perceber nitidamente os seus reais interesses a partir da análise dos discursos e propostas que estão presentes nas políticas educacionais atuais e são vinculados aos projetos pedagógicos das escolas, adquirindo sua formatação final.

Segundo afirma Gómez (2001):

O conhecimento deixa de ter sentido como processo idealista de enriquecimento do saber ou como instrumento de emancipação individual ou coletiva(...) na era do livre mercado ele se vincula diretamente a suas aplicações tecnológicas e adquire valor porque serve para otimizar a rentabilidade de qualquer processo ou de qualquer produto (p.139).

Na escola atual, a busca da verdade se subordina à busca da eficácia, da utilidade, da rentabilidade que ela poderá proporcionar. Agora, a busca da eficácia na escola adquire sua própria autonomia e significação e se vincula aos interesses particulares que não se orientam necessariamente para a satisfação das necessidades coletivas.

Os interesses econômicos definem e controlam o que é bom, o que serve e o que não serve para ser trabalhado no espaço escolar. Definem diretrizes curriculares, programas e propostas pedagógicas, vinculando, inclusive, o repasse de verbas para educação de

acordo com o nível de adesão que os sistemas educacionais estão promovendo às referidas políticas educacionais vigentes, a exemplo do Brasil.

Ir de encontro a tudo isto, ou questionar o valor da utilidade do conhecimento voltado precisamente para o desenvolvimento econômico, neste emaranhado de interesses, nos faz lembrar da imagem desproporcional de Davi enfrentando Golias. Existe um pacto invisivelmente firmado – através da força adquirida e propagada a partir da hegemonia dos interesses neoliberais – entre pais, escola e representações diversas da sociedade que legitimam e endossam este modelo. Bill Gates também desconhece isto, mas ele é membro efetivo desse grupo.

Ressalta-se então, que o critério para medir a qualidade da educação é a eficácia da instituição escolar como espaço que deve produzir e reproduzir o conhecimento esperado pelo sistema econômico e social, de acordo com as suas necessidades de manutenção e expansão. Esse é o conhecimento que se valoriza na sociedade competitiva e, portanto, o objetivo principal da escolarização em tempos atuais.

Elliott (In: GÓMEZ, 2001) faz a seguinte afirmação:

Os fins da sociedade são econômicos e já não mais relacionados com, nas palavras de Lyotard, a formação e a disseminação de um modelo geral de vida, freqüentemente legitimado pela narrativa emancipatória. A tarefa da educação, neste contexto, não é a transformação da mente dos estudantes, mas prover o sistema com as mercadorias que necessita em termos de informação e habilidades (p.140).

Assim, o que não se valoriza na sociedade submetida às leis de mercado, deixa de ser apreciado no sistema educativo e fica fora, desse modo, das prioridades atribuídas e assumidas pela instituição escolar. Desta forma, neste jogo de “autonomia e liberdade” presentes no cenário montado pelas propostas neoliberais, o sistema educativo perde cada vez mais a sua especificidade e autonomia real, como espaço de diálogo, contrastes, tensões, reflexões e crítica intelectual, convertendo-se em mero instrumento a serviço das

exigências do sistema econômico e social representado principalmente pela busca obsessiva da eficácia no interior da escola.

A grande que se desnuda nesse paradigma advém exatamente dessa busca obsessiva de eficácia da escola atual. Refletindo sobre o conceito de eficácia percebemos um problema de contraste de valores que sustentam o movimento de escolas eficazes, onde o ponto fundamental deste discurso sedutor se encontra na aplicação do discurso economicista de eficiência ou eficácia ao tratamento dos fenômenos educativos.

Tal conceito economicista pode ser bem empregado nos processos de produção, nos quais podem se especificar antecipadamente, com precisão, os resultados pretendidos, assim como os passos que, em forma de números exatos, se encadeiam e se desenvolvem de modo mecânico para sua rigorosa efetivação. Isso pode ocorrer somente onde existem trabalhos com referências materiais sem capacidade criadora e onde não há valores éticos envolvidos ou há consenso generalizado entre eles.

Gómez (2001) traz uma importante contribuição, refletindo sobre o verdadeiro sentido dos trabalhos na escola numa sociedade democrática:

Tanto os propósitos básicos da tarefa educativa como o contexto escolar em que se produzem, se encontram constante e profundamente penetrados os elementos de valor, cuja opção sempre é questionável, conflitiva e problemática. Se, por um lado, se aceita como sempre defendi, que o propósito fundamental da prática educativa não é transmitir informação, mas facilitar e provocar o desenvolvimento autônomo dos indivíduos de sua capacidade de pensar, sentir e atuar, mediante um processo de reconstrução reflexiva e deliberativa das aquisições prévias à luz das informações e das experiências atuais, a intervenção pedagógica satisfatória, se encontra inevitavelmente, debruçada sobre a incerteza e a surpresa da criação individual e coletiva (p.154).

Os sentidos e significados do trabalho das escolas na atualidade, norteados pelos pressupostos neoliberais (financiados pelos organismos internacionais, liderados pelo Banco Mundial), nos fazem também lembrar do que Gentili (1996) chamou de

macdonadização da escola e diz respeito à lógica do funcionamento dos fast foods em espaços cada vez mais amplos da vida social no capitalismo contemporâneo.

Diz Gentili (1996):

Os MacDonalDs constituem um bom exemplo de organização produtiva com tais atributos [eficiência baseada na competição e na seleção individual] e, neste sentido, representam um bom modelo organizacional para a “modernização” escolar (...) Os princípios que regulam a prática cotidiana dos MacDonalDs, em todas as cidades do planeta, bem que poderiam ser aplicados às instituições escolares que pretendem percorrer a trilha da excelência: “qualidade, serviço, limpeza e preço”. A rigor, da perspectiva dos homens de negócios, esses princípios devem regular toda prática produtiva moderna (...) A escola, pensada e projetada como uma instituição prestadora de serviços, deve adotar esses princípios de demonstrada eficácia para obter certa liderança em qualquer mercado (p.50).

A *reforma competitiva* (GENTILI, 1996) que as propostas neoliberais impõem na esfera escolar traz em seu bojo a perspectiva da competição, lembrando também o modelo presente no funcionamento do MacDonalD: o funcionário do mês (fast food) e o mestre do mês (escola); os sistemas de treinamento rápido para os funcionários (onde formar um professor não costuma ser considerada uma tarefa mais complexa do que a de treinar um preparador de hambúrgueres) e, lembrando ainda, das cada vez mais freqüentes formas de terceirização (pedagógica e não pedagógica) que tendem a caracterizar o trabalho escolar nos programas de reforma propostos e impostos pelo liberalismo (definidos sempre por uma equipe de técnicos e até consultores de empresas!!). É, por exemplo, o que propôs a Secretaria de Educação do Estado da Bahia/ Brasil, cuja secretária de educação (em exercício por um curto período, janeiro a março de 2003) era uma administradora de empresas. Na sua proposta de reestruturação do sistema de educação do estado (continuando o projeto neoliberal do governo anterior, intitulado *EDUCAR PARA VENCER*) contratou consultores que acompanhariam pessoalmente os trabalhos desenvolvidos nas escolas públicas estaduais. A empresa de consultoria – seguindo a mesma lógica escola-mcdonaldização do conhecimento escolar – é composta também por administradores de empresas. A atual secretária de educação deu continuidade aos trabalhos.

E por fim, é necessário salientar a lógica devastadora que acompanha este projeto neoliberal norteador da racionalidade aplicada atualmente no campo educacional e que nos convida à ação. Essa busca do lucro e eficácia traz consigo os princípios preocupantes que estão presentes na escola que atende aos nossos adolescentes e serão aqui representados através de uma declaração proferida por Ray Kroc (fundador do MacDonald) quando perguntado sobre a visão que tinha do mercado e da concorrência em matéria recentemente publicada pela Revista Veja (CARRELLI, 2003): “O que se deve fazer quando um concorrente está se afogando? Pegar uma mangueira e jogar água em sua boca”.

A preocupação com esse modelo de escola ressaltado traz ainda outros elementos que necessariamente precisam ser refletidos. Eles estão presentes em toda instituição escolar atual, definindo também ações, atitudes, organização e por isto mesmo merecem a nossa atenção quando pensamos este espaço.

2.2.2. Um diálogo necessário com Foucault...

Professores, alunos, funcionários, diretores, coordenadores. As relações com todos estes personagens no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade.

Isso não é novidade. O que pretendemos evidenciar aqui é como essas relações se processam e qual o pano de fundo de idéias e conceitos que permitem que elas se realizem de fato. A nós interessa, então, analisar a escola a partir de seu poder disciplinador através dos estudos de Foucault.

2.2.2.1. A escola: o poder disciplinar que produz corpos dóceis

A escola atual utiliza táticas e dispositivos utilizados pelo poder desde a época clássica. A renovação que observamos nesse cenário é a integração da enorme parafernália do poder que envolve a sociedade contemporânea. Entre estes mecanismos se encontram as

disciplinas, isto é, “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987, p. 118).

Essa sujeição, salientada pelo autor, é ligada aos imperativos econômicos e políticos de uma nova ordem que se impõe a cada dado momento. As disciplinas – técnicas já conhecidas na civilização ocidental – como, por exemplo, nos conventos, nas oficinas e nas legiões romanas – passam a ser utilizadas maciçamente na contemporaneidade. Fábricas, escolas, hospitais, hospícios, prisões, etc., instituições fundamentais ao funcionamento da sociedade industrial capitalista, se estruturaram e têm como lógica de funcionamento as técnicas e táticas oriundas deste processo de “disciplinarização”. Por conseguinte, fica claro que nesta conjuntura se articula uma nova relação entre o poder e os corpos, como ele explica:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Formam-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia-política”: que é também igualmente uma mecânica do poder, está nascendo (...). A disciplina fabrica assim corpos submissos, exercitados, corpos ‘dóceis’ (FOUCAULT, 1987, p. 119)

Não nos parece estranho, e nem surpreendente, que essa mesma escola ao qual estamos voltando os nossos olhares seja pensada para atuar com tantos artificios. O forte poder disciplinar que ela se utiliza, evidenciada pelos estudos do autor, constitui-se em um aparato utilizado no seu micro-espaco que não é ingênuo e nem neutro. Ele é articulado com a utilidade e a necessidade que os espaços amplos esperam na “fabricação” desses corpos dóceis, adestrando-os, amplificando a sua utilização, aperfeiçoando a possibilidade do trabalho, integrando-os ao novo. Os adolescentes deparam-se com todos esses elementos que funcionam como um instrumento de poder, ao qual os atravessam como um mecanismo, um dispositivo e funcionam em uma rede muito bem articulada.

Mas esta rede é complexa – e por isto mesmo é bem articulada – porque traz consigo o poder disciplinar articulado com o “poder de sedução”. Isto nos faz lembrar a força do *poder disciplinar* acentuado também por Foucault (1992), onde segundo ele, esse poder se manifesta em forma de indução, torna mais difícil a reação e torna menos provável uma reação na conduta dos indivíduos. Esta é a forma de manifestação do poder na sociedade moderna, onde, ainda segundo este mesmo autor, ele é “exercido por meio da invisibilidade, através das tecnologias normatizadoras do eu” (In: GORE, 1994, p.12). Evidenciando ainda mais a sua compreensão acerca do que é o poder e da forma como o mesmo se manifesta na nossa sociedade Foucault (1992) nos informa:

O poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visualidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém o indivíduo disciplinar (p. 167).

Neste sentido, o poder disciplinar não pode ser visto, mostrado ou manifestado, mas existe. As suas formas de dominação na sociedade moderna se aperfeiçoaram. Isto nos faz relacioná-lo com a forma que este modelo de persuasão tem sido utilizado pela educação, no seu contexto amplo, e pela escola, um microespaço de manifestação do mesmo. As políticas educacionais, embasadas nos princípios do modelo político-econômico vigente, têm se apresentado em forma de “canto da sereia”. O seu discurso salvacionista faz com que a apreensão das suas propostas circulantes se apresentem como redentoras e promovedoras de liberdade e justiça social. Neste contexto, a evidência que vem à tona é a situação de “uma escola que não tem sido capaz de dar conta aos desafios do mundo atual”, afinal, o espaço é do súdito! Esta, por sua vez, docilmente, trata de se adaptar ao papel que se espera dela.

Neste espaço micro – a escola – ressaltamos a manifestação das técnicas de poder que se centram no corpo. Isto nos faz lembrar a questão do panoptismo acentuada por Foucault (1987), onde panoptismo é: “o princípio geral de uma nova ‘anatomia política’, cujo objeto e fim não são as relações de soberania, mas as relações de disciplina” (p. 172);

neste sentido o autor salienta: “é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica desejos homogêneos de poder” (p. 167). O panoptismo representa um modelo utilizado exatamente em micro-espacos, a fim de impor uma tarefa ou uma conduta a uma multiplicidade de indivíduos, desde que ela seja pouco numerosa e o espaço limitado.

Assim, a escola atual exerce o seu poder invisível que lhe cabe nesta rede, só que aqui os súditos serão os alunos. Ela apresenta-se com o seu poder sedutor de “dar conta dos desafios atuais”, ao mesmo tempo em que se utiliza de toda estrutura estrategicamente montada para disciplinar e vigiar, a visibilidade que assume notoriedade no meio social é direcionada para “os alunos que não querem nada!”.

É essa escola que tem recebido os nossos adolescentes em conflito (identidade versus confusão de papéis); “mas isto é coisa de *aborrecente*, não deve ser considerado como fator merecedor de uma atenção especial na escola eficaz, temos outras coisas mais importantes para nos preocupar”... já diriam os envolvidos com a escola, mais interessados e tensos com os resultados que os dados estatísticos acabaram de revelar acerca da produtividade dos trabalhos desenvolvidos, cumprindo o acordo – “invisível” – firmado com o *regime de verdade* (FOUCAULT, 1992) proposto pelos princípios neoliberais.

Enquanto isto, nesse mesmo espaço escolar, uma outra dinâmica torna-se cada vez mais efervescente. Visões de mundo se encontram, interagem, se confrontam e se tornam referências para ações e posturas diante de situações concretas na convivência social cotidiana da instituição.

Meninos e meninas adolescentes circulam pelos corredores, resistem adentrarem nas suas salas de aula, trocam cumprimentos estranhos e incompreensíveis, utilizando também um vocabulário que causa mais estranheza ainda, caracterizando uma parte do perfil de quem a escola atual costumou chamar de alunos “*problemáticos que não querem nada*”.

Nesse mundo à parte – para a escola – vivenciado pelos alunos dentro da instituição que o negligencia, está e se revela um rico sistema de representações sobre os diferentes aspectos de suas vidas, as quais nós, educadores – ou aspirantes – teimamos em não ouvir, gerando, assim, problemas profundamente marcados por desrespeito e intolerância no ambiente escolar. Perdemos a descontração no ambiente de trabalho; ouvir ou entender o outro não é referência para se atingir as metas “de qualidade” propagadas. É uma pena...entender as representações sociais dos alunos e alunas adolescentes da escola poderia realmente ser ponto de referência no que se refere à maior eficácia de práticas educacionais comprometidas com a dialogicidade e com posturas mais democráticas.

Faz-se necessário então, nos aproximarmos de alguns estudos e abordagens que nos aproximam do conceito de representações sociais.

2.3. A Representação Social como mediação entre o homem, a mulher e o mundo

Um dos primeiros estudiosos a se preocupar com a problemática da representação foi Durkheim. Ao conceituar *representações coletivas*⁵ ele sugeriu que tanto a vida mental do indivíduo, como a vida coletiva são feitas de representações, que têm independência relativa entre si. Assim, as representações individuais são fenômenos psíquicos ligados à atividade cerebral, mas, até certo ponto, independentes desta, da mesma forma que as representações coletivas têm certa autonomia frente às individuais.

Durkheim entendeu a consciência coletiva como um sistema de representações coletivas geradas pela sociedade e, até certo ponto, independentes dos indivíduos, já que “*são exteriores em relação às consciências individuais*” (1970,p.38). Para ele, os fenômenos sociais, como as crenças, as práticas religiosas, as regras de moral, o direito – ou seja, as manifestações da vida coletiva – se impõem aos indivíduos. Essas

⁵ Em 1912, quando publica “As formas elementares da vida religiosa”. (In: MOREIRA, 2001, p 57)

representações coletivas não se reduziriam e nem se identificariam com as representações individuais que os homens e mulheres têm sobre um objeto social ou sobre a realidade.

Embora essas representações sejam originárias das relações entre indivíduos e sociedade, não são a mesma coisa que as representações individuais, pois a totalidade de suas relações sociais – a forma como se associam, como cooperam – é diferente das partes que a constituem. Ainda segundo Durkheim (1970), “As representações coletivas são exteriores às consciências individuais porque não derivam dos indivíduos considerados isoladamente, mas da sua cooperação, o que é bastante diferente” (p.39).

Dessa forma, os fenômenos sociais são produzidos pela própria sociedade e não individualmente. O pensamento social, portanto, se diferencia do individual. A representação individual refere-se aos acontecimentos compreendidos privadamente, enquanto representação coletiva, em Durkheim, se expressa nos códigos jurídicos, na arte, na religião, ou seja, na produção social. As representações coletivas são produções mentais que se formam a partir da cultura e independem dos indivíduos singulares.

Foi somente nos anos 60 que Serge Moscovici, embora com tônica diferente, retomou esses estudos a partir da teoria das representações sociais e conceituou a representação social como o processo de assimilação e construção da realidade pelos indivíduos.

Moscovici já chamava a atenção para a complexidade na definição da teoria que estava sendo desenvolvida a partir dos seus estudos, devido justamente às implicações sociais e psicológicas que perpassam na convivência dos grupos sociais. Dizia ele:

Sua posição mista na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de conceitos psicológicos implica sua relação com processos de dinâmicas social e psíquica e com a elaboração de um sistema teórico também complexo. Por um lado, deve-se levar em consideração o funcionamento cognitivo e do aparelho psíquico, e, por outro, o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, na medida que afetam a gênese, a

estrutura e a evolução das representações que são afetadas por sua intervenção (In: JODELET, 2001, p.26).

O estudioso entende representação social como o conhecimento prático, como teoria do senso comum. “Trata-se de uma modalidade de conhecimento na perspectiva do indivíduo que dá sentido às práticas sociais e procura compreender os significados que as pessoas atribuem a um objeto social”. (MOSCOVICI,1978, p.58)

Dessa forma, a função das representações sociais é orientar a conduta e a comunicação entre os indivíduos e familiarizá-los com o novo. Essas representações estão vinculadas a um sistema de valores, noções e práticas que dão ao indivíduo formas de se orientar no meio social e material e o dominar, oferecendo-lhe referencial comum, instituindo uma realidade consensual. Decorre daí sua importância na interação social. “O fato de serem compartilhados pelos homens dá sentido ao comportamento ao integrá-lo numa rede de relações. Seu processo de formação é social e partilhado” (MOSCOVICI,1978, p. 64).

A teoria das representações sociais supõe, assim, que a representação social é um corpo organizado de conhecimento, atividade individual psíquica para ler e dominar a realidade. Para Moscovici (1978):

Ela se qualifica como representação social por ser produzida coletivamente e ser compartilhada, o que dá sentido ao comportamento. As representações sociais compartilhadas produzem significado para o indivíduo compreender, atuar e se orientar no meio social (p. 65).

As representações sociais, então, desempenham funções próprias na comunicação social, na transformação dos conhecimentos científicos em senso comum e na contribuição para a definição da identidade pessoal e grupal, nas tomadas de decisões e posições e na legitimação da ordem social de determinados grupos.

Ibáñez (In: SALLES,1998), seguindo o pensamento de Moscovici acerca da teoria das representações sociais afirma que:

Na representação social sobre um objeto social, o exterior é reproduzido e reconstruído a partir da interação do sujeito com os objetos e situações vivenciadas por ele. As representações que os homens constroem a respeito de um objeto social são ao mesmo tempo produto e processo. Enquanto produto aparece como pensamento constituído, como conteúdo; enquanto processo, aparece como pensamento constituinte, como reconstrução da realidade. Representação social é definida como atividade mental de reorganização e recriação do real pelos sujeitos, pois não é apenas o reflexo da realidade externa do indivíduo, mas sim construção mental do objeto que não se separa da atividade simbólica do sujeito. Moscovici procura captar a relação entre indivíduo e sociedade e não mais entender a representação social como algo externo, que seria imposto ao indivíduo, como propusera Durkheim (p.22).

Ressalta-se assim, que o conceito de representação social tem duas dimensões que devem ser consideradas: as informações e a atitude. As informações dizem respeito ao conhecimento que um indivíduo ou um grupo tem a respeito de um objeto social e que varia em quantidade e qualidade, dependendo de ter sido obtido pela experiência direta, pelos meios de comunicação, etc. A atitude é a orientação geral, seja positiva ou negativa, favorável ou desfavorável, sobre o objeto da representação.

Assim, a formação de uma representação social implica dois processos: a ancoragem e a objetivação. Segundo Moscovici (In: SALLES, 1998):

Ancoragem é o processo pelo qual o indivíduo assimila às categorias já conhecidas as novas informações recebidas de seu meio, tornando familiar àquilo que não o é. Objetivação é o fato de o indivíduo transformar a nova informação, tornando concreto aquilo que é abstrato (p. 23).

Pelo processo de ancoragem, ele integra o novo ao conhecido; novas idéias se adaptam às anteriores para manter a coerência, de tal forma que o indivíduo reinterpreta uma informação para torná-la aceitável no confronto que ele faz com os conhecimentos antes vigentes e que definiam as suas ações e condutas. Representação social é, assim, – em Moscovici – modalidade de conhecimento cotidiano cuja função é situar os indivíduos no mundo e familiarizá-los com o novo pelos processos de ancoragem e objetivação.

No mesmo sentido, Jodelet (2001) define as representações sociais como

uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (p. 22).

Em síntese, a representação social significa expressão específica de um pensamento social que decorre das relações sociais estabelecidas entre os homens e mulheres. Trata-se, pois, do processo de assimilação da realidade pelo indivíduo, fruto de processo de integração de suas experiências, seus valores e informações que circulam no seu meio sobre um objeto social, bem como das relações que ele estabelece com os outros. É o conhecimento prático, o pensamento comum dos homens e mulheres. É o como apreendemos a vida cotidiana.

Essas representações orientam o comportamento cotidiano dos indivíduos. São formadas tanto pelas condições econômicas, sociais- históricas e culturais de onde o indivíduo vive quanto pelo conjunto de práticas sociais do aqui e agora. É constituída por experiências diretas, pela ciência e mesmo pelos meios de comunicação que também transmitem valores, conhecimentos, crenças e modelos de conduta apreendidos pelo grupo. Então, os conhecimentos não estão só ligados à experiência direta, mas também são assimilados a partir de grupos sociais, da própria ciência e produtos da pesquisa científica.

Como afirma Moscovici (1978):

A especificidade da representação social não está no fato de ser formada pela estrutura da sociedade, mas sim no seu papel na orientação das condutas sociais e na sua função cognitiva de integrar o novo ao pensamento social. A importância do estudo da representação social dos indivíduos sobre dado aspecto da realidade está na função social de orientar comportamentos e preparar para a ação, colocada, mesmo, como mais importante que a análise

da sua produção social, já que é, como a ideologia, a ciência e os mitos, determinada socialmente (p. 76).

Ressalta-se, assim, a necessidade de se compreender as representações sociais a partir da práxis e da relação entre indivíduo e sociedade. Homens e mulheres nascem inseridos na sociedade. É na vida cotidiana que se aprende habilidades que lhes servem para a vida e são adquiridas em suas relações com outros indivíduos e com os grupos sociais. Dessa forma, há uma mediação entre os seres humanos e a sociedade; aprendemos com o outro a como nos comportar, como devemos agir, tanto na vida privada como na vida social. Nesta apropriação do cotidiano, assimilamos a nossa própria história, tornando-nos seres históricos sociais. É então, nesta experiência, que os adolescentes elaboram também as suas representações sociais diversas, inclusive da escola.

Jodelet (2001), traz referências interessantes que podem nos situar diante dos confrontos que são estabelecidos na construção adolescente das suas representações sociais.

Sempre há a necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações. Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou idéias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis porque as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva (p.17).

Interessa-nos aqui situar os adolescentes como atores sociais; como sujeitos que constroem, reconstroem, interagem e formam as suas formas específicas de convivência social a partir da compreensão coletiva de mundo e de determinados objetos sociais, que os identifica enquanto grupos.

Adolescentes, escola e representações sociais ilustram de forma rica e inusitada, a complexidade de conceitos que se encontram e se tornam cúmplices, e, nesta cumplicidade

– através da interação e atenção para cada um dos significados – resultam a constatação de que várias descobertas podem sempre vir à tona através da identificação das representações sociais que os adolescentes têm da escola atual, principalmente devido à capacidade de criar o novo e o diferente (pelos adolescentes), em seus locus de convivência social (aqui representada pela escola), a partir das práticas e apreensões sociais (representações sociais) construídas por esses sujeitos.

CAPÍTULO 3

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS OU: CAMINHANDO NO COMPLEXO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Educandário Nossa Senhora do Santíssimo Sacramento. É uma instituição de ensino privada, fundada em 1937, ano em que as Irmãs Sacramentinas chegaram em Senhor do Bonfim – Bahia; seus pressupostos educativos são embasados na proposta de Pe. Pierre Vigne – “o fundamento de toda Educação é o Amor” – fundador da Congregação das Religiosas do Santíssimo Sacramento em 30 de novembro de 1715, na França, mais precisamente em Boucieu Le Roy.

Em outros municípios da Bahia e estados do Brasil também foram fundadas escolas dessa congregação; em Senhor do Bonfim a mesma ganhou credibilidade em toda região pela proposta do projeto educativo inicial, voltado exclusivamente para educar mulheres com os preceitos religiosos católicos- cristão e valores da época, em regime de internato. As famílias mais abastadas e tradicionais encontraram no colégio das « Irmãs Sacramentinas » um refúgio seguro para preparar suas filhas de acordo com as exigências e padrões de conduta esperados no meio social, em « nome de Jesus e da igreja ». De lá saíram as professoras – Curso Normal, mais tarde se transformou no Curso de Magistério – já antecipadamente renomadas e respeitadas pela própria condição social e também pelo prestígio que o colégio tinha na região.

O tempo não abalou a confiança que a escola adquiriu já nos seus primeiros anos de funcionamento. Na década de 70 a escola já admitia meninos no seu quadro de vagas somente até a 8ª série, pois continuava dedicando a formação do 2º grau, com o Curso de Magistério, somente para as mulheres.

Somente no final dos anos 80 foram admitidos os primeiros homens no espaço anteriormente reservado exclusivamente ao público feminino. A escola decididamente estava se adaptando “ao novo”. Não havia mais barreiras para que os meninos terminassem lá o que começaram: a continuidade da escolarização que foi iniciada desde a Educação Infantil até a complementação dos estudos de 2º graus com o curso de Magistério.

No início dos anos 90 o colégio implantou o Curso Científico – atual ensino médio, com o Curso de Formação geral – atendendo às exigências do mercado, à concorrência mais acirrada no vestibular, sendo também motivada pelas novidades da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que retirou dos cursos de Magistério a função de formar professores para atuarem nas séries iniciais, delegando esta função para o nível superior. Durante um curto período o colégio ofereceu os dois cursos, até que finalmente, em meados dos anos 90, o curso de formação de professores que acompanhou o crescimento e o respeito dos trabalhos desenvolvidos pelas religiosas sucumbiu, mas a credibilidade no colégio não.

Atualmente a clientela da escola é formada, na sua maioria, por filhos, netos e bisnetos de ex-alunas e alunos. Toda educação básica é ofertada na escola: da educação infantil ao ensino médio. Funciona no matutino e vespertino e possui 1.793 alunos regularmente matriculados.

A estrutura física da escola impressiona. Possui 26 salas de aulas espaçosas e bem equipadas – fora a área grande reservada para o funcionamento da educação infantil e a área reservada para os aposentos particulares das freiras – 1 laboratório de ciências físicas e biológicas, 1 laboratório de computação, 2 salas de recursos áudio-visual, biblioteca, sala de artes, sala de dança, capela, auditório, 2 quadras de esportes polivalentes cobertas, salas

de coordenação, mecanografia bem equipada com computadores, máquinas de xérox e funcionários à disposição dos professores, 2 cantinas, 2 salas de professores bem equipadas, 1 sala de orientação educacional, banheiros e corredores sempre muito limpos, é também conveniada ao Serviço Conecte educação com computadores ligados à internet para professores, funcionários e alunos. A estrutura física do colégio, devido também ao modelo arquitetônico, é um dos cartões postais da cidade.

Durante esses anos todos de serviços, as mudanças atuais na proposta de trabalho do colégio são evidentes, principalmente no que diz respeito à disciplina. A rigidez que hoje ainda deixa saudosismo em alguns – é comum ouvirmos frases do tipo: “quem foi a Sacramentinas!” – deu lugar a uma maior abertura na maneira do colégio lidar com os alunos, principalmente os adolescentes “transgressores”.

A punição anterior para os mesmos – severa e unilateral – diante dos conflitos e problemas detectados na escola, foi substituída pela atenção aos trabalhos dos professores influenciada pela *política dos resultados*. A era de se adaptar “às exigências atuais” na escola estava proclamada. A visão de escola-empresa ganhou mais força ainda em meados dos anos 90 e repercutiu de maneira muito mais intensa entre o corpo docente. Professores foram “aconselhados” a estudar, a mudarem metodologias, etc.. Os resultados efetivos dos trabalhos começaram a ser cobrados – a família acentuava esta realidade – culminando com a atenção especial voltada para o **número** de aprovação no vestibular dos alunos do último ano do curso do ensino médio.

Houve sim uma mudança significativa, mas não qualitativa. As preocupações tinham como eixo norteador o olhar para os resultados dos trabalhos desenvolvidos e houve silenciosamente um pacto firmado entre os envolvidos na escola: direção, pais, coordenação e professores, o pacto com o modelo da escola de qualidade sob a tirania da *eficácia*.

Ora, a escola tinha infra-estrutura física e material para a efetivação dos trabalhos que pudessem promover o sucesso irrestrito, assim, para a escola- empresa, as dificuldades

de se alcançar este fim estava nos professores; os alunos adolescentes passaram a ser considerados como clientes, é certo que como “*clientes historicamente problemáticos*”, mas acima de tudo, clientes. Principalmente os alunos do Ensino Médio; o curso recém-implantado estava crescendo de forma até inesperada. Mais uma vez se confirmava a força da confiança tradicional que a comunidade tinha no colégio, inclusive no seu compromisso com as “*mudanças necessárias*”; a posição do mesmo foi a de “*não decepcionar*” aos pais.

Aos professores foi reservada a tarefa de acompanhar o desafio. Estudos e participação em cursos de aperfeiçoamentos rápidos, mudança de postura na sala de aula e com os resultados das avaliações, propostas de cursos de reforço escolar e angústia, muita angústia! Elas podem ser representadas pelos gritos muitas vezes proclamados: “*eu não sei mais o que fazer, os alunos não querem nada!*” ou seja, para o corpo docente a culpa do fracasso foi direcionada para os alunos adolescentes da escola, afinal “eles dispõem de tudo o que uma escola necessita para o sucesso pessoal e por mais que se tente trabalhar de forma diferenciada, não tem jeito! Os adolescentes estão cada vez mais piores...”

Neste jogo de “empurra”, as preocupações com os resultados foram se tornando cada vez mais o referencial de sucesso nos trabalhos da escola, ao mesmo tempo em que a indisciplina e transgressões dos alunos adolescentes também se firmaram de forma constante e diferenciada de outros tempos. Os estereótipos sobre esse público – alguns mais novos do que os “velhos conhecidos” – foram ganhando mais força e serviram para justificar a impotência de todos diante da situação descortinada.

Foi assim que o conflito com a situação veio à tona. A reflexão me permitiu enxergar que eu como professora da escola também estava me enquadrando dentro deste rol de compreensões simplistas e reducionistas, num caminho que se estreitava cada vez mais e se mostrava como um “beco sem saída”. Algo mais complexo estava acontecendo, o “caos” aparente trazia criação, própria da convivência social. Era preciso se aproximar com um olhar mais crítico para a aparente desordem, trazer e fazer revelações desafiando o princípio de organização e compreensão de mundo que a escola sempre esteve acostumada a adotar.

3.1. Por uma epistemologia emancipatória, ou: o olhar paradigmático crítico para (re) conhecer as práticas sociais

Foi nesta perspectiva que uma epistemologia embasada na complexidade representou a possibilidade de uma maior aproximação com a realidade vigente evidenciada, percebendo e dando espaço às implicações múltiplas presentes no fenômeno estudado, as interações diversas e adversas, além das suas incertezas.

Segundo Morin (2000),

O complexo surge como impossibilidade de simplificar lá onde a desordem e a incerteza perturbam a vontade do conhecimento (...) O complexo é o não redutível, o não totalmente unificável, o não totalmente diversificável (p. 132).

Acredita-se que a linearidade não pode ser o suporte para a produção do conhecimento, principalmente dentro do contexto das Ciências Sociais e Humanas, já que fatores diferentes e complexos estavam associados ao fenômeno estudado. A constatação dos múltiplos fatores, complexos e dinâmicos, que perpassam no meio social onde os sujeitos/autores estão inseridos, supõem a ação efetiva dos mesmos, interagindo e sendo construtores de saberes e vivências que caracterizam os seus modos de se relacionar e instituir novas formas de relações na convivência social com o novo e o diferente. Salienta-se aqui que a construção social dos adolescentes envolve um conjunto de fatores que necessariamente deveriam ser analisados a partir da noção de totalidade e de conjunto, entendendo a interdependência entre todos os fenômenos nela implicados.

Por isto mesmo a atenção com este sujeito que produz, sente, ama, que tem a capacidade de possuir outra percepção de mundo e valores na sua trajetória histórico-social-pessoal, deveria ser, de forma imprescindível, resgatada; considerando-o como agente potencializador e transgressor e , mais ainda, criador.

Nesta perspectiva, convém ressaltar, inicialmente, o caráter fenomenológico crítico⁶ do estudo realizado, o intuito foi o de assumir uma postura não acabada no trato com o conhecimento na pesquisa realizada, tal qual foi legitimado nas perspectivas lineares, a exemplo do Cartesianismo/ Positivismo, representantes do modelo de racionalidade que preside a ciência moderna constituída a partir da revolução científica do século XVI, desenvolvida e aprimorada nos séculos seguintes sob o domínio das Ciências naturais.

Santos (2001) faz a seguinte constatação:

Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que este modelo da racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então pode falar-se de um modelo global (isto é, ocidental) de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se defende ostensivamente de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, potencialmente perturbadoras): o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíam, entre outros, os estudos históricos, filológicos, literários, filosóficos e teológicos) (p. 60).

Esse modelo global de racionalidade científica instaurada trouxe consigo vertentes do totalitarismo “na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2001,p.61).

A arrogância presente nesse paradigma e a confiança epistemológica se traduzem pela pretensão de que ele, somente ele, possibilita a única forma de se chegar ao conhecimento, e mais do que isto, o “conhecimento verdadeiro” e acabado. Um exemplo da prepotência presente neste paradigma pode ser representado pelas palavras de um dos seus precursores, Kepler (1619), falando sobre a sua produção voltada para as leis das órbitas dos planetas: “Perdoai-me, mas estou feliz; se vos zangardes eu perseverarei; (...) O meu livro pode esperar muitos séculos pelo seu leitor. Mas mesmo Deus teve de esperar seis mil anos por aqueles que pudessem contemplar o seu trabalho.” (In: SANTOS, 2001,p. 61).

⁶ Caráter fenomenológico crítico na perspectiva da Teoria Crítica da Modernidade que não faz a distinção entre natureza/ser humano. Essa fronteira estabelecida em algumas compreensões da tradição filosófica fenomenológica representa também uma forma de aprisionamento do conhecimento e “revela-se mais subsidiária do modelo de racionalidade das ciências naturais do que parece” (SANTOS, 2001,p.67)

A hegemonia presente nessa forma de racionalidade retirou do campo científico a sua potencialidade criativa, reveladora e ética. A necessidade de se fazerem perguntas subjetivas visando também serem norteadoras nessas práticas de cientificidade, não foi considerada importante; ao contrário disto, as relações entre sujeito/objeto foram consideradas irrelevantes, ilusórias e conseqüentemente, falsas. Subtrai-se, então, desse contexto, todas as implicações conflitantes que podem definir o certo e o errado, o bom e o ruim, o ético e o não ético, o positivo e o negativo da ciência para a nossa felicidade. Este empobrecimento na construção do conhecimento fortemente disseminado e apreendido na nossa compreensão de mundo retirou a riqueza e a diversidade das práticas sociais do nosso olhar.

Assim, a preocupação com o processo, neste paradigma trabalhado, é maior do que com o produto acabado, aprisionado e estanque conforme objetivo da ciência clássica. Ao nos depararmos com autores sociais no campo da produção do conhecimento, torna-se necessário relacionar as implicações das suas formas de produção de saberes imanentes com as diversas vertentes que se interagem e se correlacionam. Foi necessário situar o problema numa continuidade, num desenrolar de eventos que possui um passado, um presente e um futuro. Foi necessário também levar em consideração os significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida, procurando sempre as perspectivas dos autores sociais, o seu cotidiano.

Segundo Pinho (1999),

(...) a riqueza do conhecimento não se encontra em querer transformar a natureza em linear, mas superar essa visão dicotômica para apostar na desordem que organiza, que também ordena, que suscita uma nova ordem anteriormente inexistente (p.113).

A constatação da realidade complexa nos remete ao afastamento das generalizações, acentuando a continuidade e processo da experiência humana. A hermenêutica ganhou então importância fundamental na produção do conhecimento, dando maior possibilidade da interpretação, de trazer indicativos da história de homens e mulheres para o presente, visando à compreensão crítica das relações que se estabelecem nessa trajetória.

Pucci (1994) acentua que “hermenêutica é assimilar o passado com esclarecimento, é voltar-se para o resgate do sujeito, para a afirmação da sua autoconsciência” (p.53). Acredita-se então, que o processo de assimilação do passado traz também consigo as marcas das resistências promovidas pelo materialismo dialético, principalmente quando existe um esforço nessa vertente, em acentuar as instâncias políticas e econômicas como instauradoras de modelos contraditórios e domesticadores de subjetividades. Este paradigma apresentou-se subjacente na interpretação do fenômeno estudado.

Tal postura é fundamental para a compreensão dos fenômenos educativos nas instâncias escolares, já que são estas instituições que teoricamente irão fornecer subsídios emancipatórios, ou conforme assinalou Pucci (1994), analisando o pensamento de Adorno:

Educação/formação cultural pela auto-reflexão crítica significa para Adorno, a busca de autonomia, da autodeterminação kantiana, do homem enquanto sábio fazendo uso público da sua razão, superando os limites da liberdade trazidos pela barbárie, pela semicultura (...). Educação é antes de tudo esclarecimento (p.46).

E, contraditoriamente, são também estas mesmas instituições escolares um obstáculo, caracterizado pelo distanciamento significativo dos princípios necessários à emancipação, instituindo estereótipos, fragmentações e intolerância com o diferente, bem característico do paradigma da ciência moderna.

Segundo Santos (2001),

Os limites deste tipo de conhecimento são, assim, qualitativos e não são superáveis com maiores quantidades de investigação ou maior precisão dos instrumentos.(...) Os factos observados têm vindo a escapar ao regime de isolamento prisional a que a ciência os sujeita. Os objetos têm fronteiras cada vez mais indefinidas (...) (p.73).

Foi necessário então, buscar aporte em paradigmas que trazem à tona a ressignificação dos autores sociais, dar vez ao devir, abrindo possibilidades para interpretações calcadas em dinâmicas complexas e desestruturadoras, atentando para os agenciamentos diversos entre sujeitos e demais segmentos que caracterizam e estão

presentes nas suas formas de representar e ver o mundo. Viabiliza-se, assim, toda uma existência criativa que pode conviver em conjunto e se potencializar a partir das diferenças, se alimentando da complexidade do pensamento, esta complexidade “que indica o paradoxo entre o uno e o múltiplo, na convivência inquieta e ao mesmo tempo estimulante da ambigüidade, da incerteza e da desordem.” (PETRAGLIA,1995,p. 49).

Deveriam ser adotadas alternativas paradigmáticas de produção do conhecimento que se movessem para além do modelo que oprime, seleciona e tem dado sustentação a tantas práticas desumanizadas características da modernidade. Esse é o mesmo pensamento – norteador da busca de eficácia – que tem suprimido das práticas escolares a dialogicidade, a aproximação e reconhecimento das diferenças e do pensamento plural, em um momento onde a multiplicidade de fatores que interagem com os sujeitos torna as suas relações sociais cada vez mais complexas e carentes de compreensão. Se antes esse paradigma já não dava conta de dar pistas reveladoras sobre as questões que perpassam as Ciências sociais e humanas, hoje sabemos que não há mais espaço para continuidade dessas negligências “racionalizadas” em nome da “ciência pura”.

Santos (2001) faz uma análise sobre o que ele chama de *“Crise epistemológica do paradigma dominante”*:

(...) pautada pelas condições teóricas e sociais que acabei de referir, a crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de cepticismo ou de irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceptuais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde, finalmente, o conhecimento volte a ser uma aventura encantadora (p. 73-74).

Esta crise criativa é a mesma que abre espaço para um fazer científico que reconheça e leve em consideração que nem tudo está pensado. O possível, por ter mais energia, é mais rico que o real estancado apresentado pelo paradigma Positivista. Por isso, não é legítimo reduzir o real ao que existe. Há alternativas e o importante é que o pensar que os permite ver seja o mesmo que os permite avaliar, analisar, construir, interpretar,

descobrir no processo a partir do olhar “contaminado” pela complexidade e flexibilidade. Só assim poderemos distinguir as boas das más alternativas de se produzir conhecimento.

Assim, esta pesquisa caminhou dentro da seguinte perspectiva: com um olhar – que não somente vê – norteado por um eixo epistemológico que privilegiou, sobretudo, a dinâmica, o movimento, a construção embebida de imaginação que está presente nas práticas dos grupos e formam as suas representações sociais, dando espaço para compreensão desses saberes com a mesma credibilidade que sempre demos a tantos outros, produzidos de maneira linear – onde os sujeitos foram *sujeitados* – e conseqüentemente, foram empobrecidos, ficaram desencantados e tristes.

3.1.1. Um paradigma que resgata o potencial emancipatório do senso comum

Santos, a partir da crítica que faz à teoria crítica da modernidade – segundo ele, a mesma é subparadigmática, vanguardista e apresenta problemas na sua auto-reflexibilidade⁷ – sugere a Teoria Crítica Pós-Moderna. Aqui, o conceito de pós-modernidade não se limita à versão dominante do pós-moderno celebratório (*grifos meus*) que “reduz a transformação social à repetição acelerada do presente e se recusa a distinguir entre versões emancipatórias e progressistas de hibridação e versões regulatórias e conservadoras” (2001, p.37), mas sim um pós-moderno de oposição, onde a idéia de “sociedade melhor é-lhe central (...) a normatividade é construída a partir das lutas sociais, de modo participativo e multicultural” (Id, Ibid).

Neste sentido, o paradigma emergente é o que o autor chama de ***Paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente:***

⁷ *Subparadigmática* porque procura desenvolver as possibilidades emancipatórias que ainda julga serem possíveis dentro do paradigma dominante; *vanguardista* no sentido de propor a desfamiliarização em relação ao que está estabelecido - Santos propõe a familiarização . O problema da *auto-reflexibilidade* diz respeito à maneira que a teoria crítica da modernidade assume acriticamente a transparência, a verdade e genuidade do que diz a respeito de si própria. (Ver SANTOS, 2001,p.16-17)

Com esta designação, quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma do conhecimento prudente), tem que ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente). (SANTOS, 2001, p.74)

Dentro desta perspectiva, convém ressaltar a necessidade de uma aproximação com as formas de compreensão da realidade do paradigma da modernidade – caracterizada por inversões – que vem suscitando as críticas vigentes e dão embasamento para o olhar diferente deste paradigma emergente. Nas formas de conhecimento presentes no paradigma da modernidade representadas pelo *conhecimento-regulação* (trajetória entre um estado de ignorância designado por caos, para um estado de saber designado por ordem) e pelo *conhecimento-emancipação* (trajetória de um estado de ignorância designado por colonialismo, para um estado de saber designado de solidariedade), o primeiro suplantou o segundo, principalmente nos últimos duzentos anos. Isto fez com que a ordem fosse transformada numa forma hegemônica de saber e “o caos na forma hegemônica de ignorância”. Este desequilíbrio presente na forma de produção do conhecimento que se seguiu fez com que o *conhecimento-emancipação* fosse (re) significado⁸ de acordo com os interesses do paradigma dominante.

Os princípios embasados na necessidade de um outro olhar para a *desordem*, conforme já foram sugeridos por Morin (2000), estão também presentes neste paradigma. Para Santos, o caos deve ser visto como uma forma de saber e não de ignorância, nele “a ordem coexiste, numa relação mais ou menos tensa (...) o caos deixa de ser algo negativo, vazio ou informe para ter uma positividade própria inseparável da ordem (...)” (2001,p.79). A superação da linearidade vem junto com a perspectiva do pensamento complexo.

Assim, o caos se aproxima do *conhecimento prudente*. Um conhecimento comprometido com o que não é revelado, superando a tirania que historicamente vem

⁸ O estado de saber (solidariedade) do *conhecimento-emancipação* passou a estado de ignorância no *conhecimento-regulação*. A solidariedade foi re(significada) como caos. A ignorância (colonialismo) do *conhecimento-emancipação* passou a estado de saber no *conhecimento-regulação*, foi re(significada) como ordem. (ver SANTOS, 2001, p. 78-79)

transformar o conhecimento científico num novo senso comum” (SANTOS, 2001,p. 107). Ou, em outras palavras, o conhecimento-emancipação precisa romper com o senso comum conservador e mistificado – sem a pretensão de se criar uma forma autônoma ou conhecimento superior – mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório – sem o ranço da impermeabilidade do paradigma anterior – mas sim voltado para enriquecer a nossa relação com o mundo.

Santos (2001) continua afirmando que

(...) O senso comum é interdisciplinar e não- metódico; não resulta resulta de uma prática especificamente orientada para produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida.O senso comum privilegia a acção que não produza rupturas significativas no real. O senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade ou convence. Finalmente, o senso comum, nas palavras de Dewey, funde a utilização com a fruição, o emocional com o intelectual e o prático (Dewey e Bentley, 1949,p.276) (p.108).

Assim, o carácter conservador do senso comum – no sentido de estar junto ao conhecimento científico, embora considerado como *não verdade* – é transformado pelo conhecimento- emancipação e torna-se imprescindível para as mudanças na compreensão arrogante atual com a sua forma de validar o conhecimento. Nesta perspectiva, a possibilidade de desfazer os desequilíbrios e inversões do paradigma da modernidade que colocou a solidariedade como estado de ignorância – ou do não saber – pode enfim ser superado, dando ao colonialismo este posto merecido, porque ele negligencia e não reconhece a autoridade dos argumentos dos saberes que são construídos coletivamente. Esta ruptura epistemológica urge como uma necessidade diante de tantos conflitos aparentemente sem soluções que despontam atualmente e são transformados em dualismos, a exemplo dos adolescentes x escola, ou, quem não detêm o saber x quem detêm.

Este novo modelo epistemológico deverá percorrer o caminho inverso que deu sustentação à ciência moderna para que exista um salto qualitativo representativo do conhecimento-emancipação. Isto implica que o caminho percorrido anteriormente, *do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico*, terá uma nova trajetória: *do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum*, ou seja, percorrer o

trajeto do colonialismo para a solidariedade. Só assim será uma ciência transparente, clara e, sobretudo, comprometida com os grupos sociais excluídos, marginalizados e oprimidos. É um novo senso comum ou um senso comum emancipatório.

Segundo Santos (2001, p.109), “o conhecimento-emancipação, ao tornar-se senso comum, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que tal conhecimento deve traduzir-se em sabedoria de vida”. É esta sabedoria de vida que representa a prudência neste paradigma emergente. O conhecimento prudente para uma vida decente para todos os grupos sociais, viabilizado a partir do cotidiano dos sujeitos, percebendo as diferenças e respeitando-as para tornar possível a emancipação.

Este paradigma é perpassado por dificuldades na sua aplicação. Isto acontece porque o sentido das representações sociais não se esgota na linearidade do dado, no manifesto, mas vai se delineando nas imbricações, contradições e conflitos entre verdades, certezas, exigências e as questões, mesmo incipientes e desarticuladas, que a vivência do concreto impõe. Esta dialética faz da representação social, ao mesmo tempo, enunciadora do sentido existente e prenunciadora do espaço possível de sua transformação.

Neste sentido, acentua-se o caráter também plural da ação educativa. Por isto mesmo, a produção do conhecimento nesta área requer do pesquisador o olhar sensível e atento para as diversas formas em que a dinâmica e produção de sentidos se estabelecem no meio social. Os envolvidos no processo educativo – todos agentes criadores em potencial – possuem os pré-requisitos substanciais para construção de novas formas de interpretações, entretanto, necessário se faz, abrir espaços para a escuta do outro, da diferença, do negligenciado – embora a própria trajetória do desenvolvimento da ciência nos indique que a construção da consciência coletiva como parâmetro de reflexividade caracteriza-se ainda um grande desafio.

Assim, desenvolver os trabalhos científicos embasados numa epistemologia da complexidade requer antes de tudo, uma mudança de mentalidade e postura diante da compreensão de mundo, de um renovar e renovar-se, sempre, a caminho de uma concepção

multireferencial e globalizante, dialogando criticamente acerca das inter-relações entre ciência, sociedade, técnica e política, tendo clareza da complexidade da ciência, buscando a consciência das possibilidades e limitações, e não à aniquilação e tirania da produção científica.

Então, para a efetivação deste trabalho, foram adotados os referenciais presentes nas abordagens das pesquisas qualitativas, embasado num paradigma naturalista/interpretativo, onde a realidade já foi aqui apresentada como múltipla, complexa e dinâmica, considerando-se também a ação efetiva dos sujeitos/autores no contexto social onde foi constatado o problema. Acredita-se que a linearidade não pode ser o suporte para o desenvolvimento de uma pesquisa no contexto das Ciências humanas.

3.2. Para adentrar no complexo: os meios traçados

A amostra para o desenvolvimento desta pesquisa foi representada pelos alunos adolescentes do Educandário Nossa Senhora do Santíssimo Sacramento, mais precisamente, os alunos do 1º e 2º anos do ensino médio. A opção por estas séries veio da constatação de que os problemas geradores dos confrontos evidenciados são mais frequentes nestas turmas, as resistências são mais declaradas. Os alunos do 3º ano estão mais “domesticados” pelas pressões do meio social, representada principalmente pelo desafio que os espera: o vestibular⁹.

A preparação para enfrentar a competição é apreendida por eles e a escola eficaz, enfim, consegue aliados.

Foram criados grupos naturais para a efetivação da investigação com cerca de 25 alunos e alunas com idade média entre 14 a 16 anos. Desta forma, se teria uma aproximação mais independente com as representações sociais dos mesmos, sem critérios específicos envolvidos, a exemplo da relação de gênero, credo, raça, etc. ou norteado por

⁹ vestibular no Brasil é o exame geral que os alunos prestam ao final do ensino médio, cuja pontuação nas provas define quem ingressa ou não no ensino superior no curso pleiteado.

estereótipos do aluno ou aluna *mais ou menos “problemático”*. O sorteio, então, foi um caminho mais viável e significativo dentro desta pesquisa.

Uma vez definidos os sujeitos da pesquisa, foi desenvolvido um processo de aproximação entre eles, através do qual foi estabelecido um clima propício à aplicação dos instrumentos de coleta de dados, inicialmente representada pelas entrevistas dirigidas. A espontaneidade foi um marco importante nas respostas dos entrevistados e por isto mesmo exigiu condição de comunicação, o que supôs, sobretudo, confiança e diálogo. A relação foi construída, portanto, em meio a um processo de observação livre nas turmas de 2º ano onde exerço docência, esclarecendo-os também da minha intenção de pesquisa, e foi feito ainda outro tipo de aproximação com as turmas de 1º ano, já que eu era uma estranha para eles; a observação livre, então, foi mútua, para eu ir sendo identificada pelo(s) outro(s) e conquistar a confiança.

A fase seguinte compreendeu a realização de entrevistas conversacionais, semi-dirigidas, gravadas com a concordância dos sujeitos. Além disto, após cada entrevista, foram feitas anotações sobre as condições de seu desenrolar, as reações observadas e outras informações gerais que pudessem interessar nas interpretações posteriores.

Foi feita a opção pela entrevista semi- dirigida porque esta, além de privilegiar a presença do entrevistador, oferece “todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. (TRIVIÑOS, 1992,p.146). Considerando-se a mesma a partir do seu caráter de interação social, buscou-se possibilitar o momento privilegiado de conflito e contradições no estudo desenvolvido – a escuta, a fala, os gestos, os silêncios, etc. – como pistas também possíveis para aproximação com o objeto de pesquisa, ou seja, o caráter subjetivo do mesmo não suportaria a utilização de instrumentos fechados. Apesar das possibilidades de distorções e ocultamentos, o processo interativo que a entrevista semi-dirigida propõe – na sua complexidade e convite à reflexão – trouxe o intercâmbio contínuo entre os significados que os adolescentes têm sobre a escola e as emoções e sentimentos envolvidos perpassados e demonstrados no ato da entrevista.

As questões de pesquisa foram elaboradas levando-se em consideração os eixos norteadores presentes ao longo do trabalho. Tais eixos foram evidenciados na problemática onde se destacaram as resistências dos adolescentes ao modelo da escola atual, já que formas emergentes de compreensão de mundo dos mesmos têm norteado as suas condutas a partir das representações sociais que estão sendo formadas em contextos múltiplos e complexos e, conseqüentemente, têm norteado também as suas ações no espaço escolar.

Além disto, o distanciamento dos trabalhos da escola que atende a este público – com a sua “nova maneira” de ser – foi também acentuado. Esta situação cria atualmente espaços de oposições, confrontos e disputas que tem distanciado a escola de cumprir o papel ao qual se destina: a educação integral, embasada na formação humana e crítica-social.

Assim, as questões foram formuladas tendo como referência a aproximação com as representações sociais emergentes que os adolescentes têm sobre a escola, a partir de alguns enfoques: significação e ressignificação da escola; aspectos institucionais e normatizadores da escola e a escola ideal.

O material coletado foi transcrito integralmente e submetido à análise de enunciação: após o estudo de cada entrevista foi feita a análise comparativa de todo o material, chegando ao estabelecimento de diferentes níveis de invariâncias, dentre as quais se procurou ver o efetivo papel dos critérios adotados. Variâncias e invariâncias foram enfocadas em busca de possibilidades de interpretação teórica das mesmas, para o estabelecimento das inferências cabíveis. Foi utilizado, neste momento, o método de Análise do conteúdo¹⁰ sugerida por Bardin (1977).

Ainda segundo Bardin (1977),

¹⁰ De acordo com o autor, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p.42)

O analista é como o arqueólogo. Trabalha com vestígios: os “documentos” que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e fenômenos. Há qualquer coisa pra descobrir por e graças a eles.(...)o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para **inferir** (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio.(...) Se a **descrição** (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a **interpretação** (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma á outra (p.39).

Todo este processo permitiu captar algumas pistas sobre como estes adolescentes representam a escola, a partir da apreensão das relações que, em diferentes níveis, articulam, em seus discursos, a significação deste e de outros objetos, construindo o sentido de cada um. Assim, articulando-se num mesmo campo estruturado – o outro, o tempo, o espaço – esta trajetória possibilitou a interlocução e o cenário necessários à emergência das representações sociais que os adolescentes têm da escola atual, a partir destas estratégias surgidas pela necessidade de descobrir e de garantir certa coerência entre suas idealizações e o concreto.

Em momentos posteriores houve a necessidade de situar mais claramente os sujeitos da pesquisa em um perfil que permitisse ao pesquisador se aproximar mais do cotidiano dos mesmos e das suas condições sócio-econômicas. Foi elaborado um pequeno questionário fechado, onde as questões convidavam os adolescentes a esclarecerem seus principais hábitos e atividades quando estão fora da escola. A opção pela utilização do questionário surgiu como um aliado no processo de caracterização dos sujeitos da pesquisa, já que foram acentuadas, ao longo do trabalho, as suas múltiplas formas de compreensão do mundo na atualidade advinda da complexidade do meio social. Este instrumento de coleta de dados trouxe para a pesquisa informações importantes e mais seguras no que se refere ao “cotidiano adolescente” fora dos muros da escola e atuam sobre a formação das representações sociais dos mesmos.

E por fim, visando uma aproximação mais intensa com os significados da escola apreendidos pelos adolescentes no momento atual, foi utilizado um terceiro instrumento de coleta de dados na pesquisa: o mapa mental. A aplicação deste veio da necessidade de complementar os dados coletados nas entrevistas, a fim de que pudéssemos ter mais segurança na identificação das representações sociais dos sujeitos pesquisados. Consideramos o mapa mental como um instrumento que traz à tona informações importantes para a pesquisa já que ele é “o resultado da relação indivíduo-sociedade. O pensamento humano emergente sendo construído e constituído na relação homem/meio-ambiente” (MACHADO, 2003). Admitindo a complexidade na análise do mesmo, nos propusemos a incorporá-lo na nossa coleta de dados a fim de que pudéssemos mapear a significação dos adolescentes de escola, utilizando este recurso como um aliado importante e imprescindível na pesquisa desenvolvida.

Ainda buscando subsídios em Machado (2003) acerca da importância dos mapas mentais, o autor afirma:

Indo além, podemos dizer que, em uma sociedade dada, as atitudes das pessoas constituem uma linguagem específica que revela o engajamento do indivíduo em seu universo social. Logo, não existe espaço vazio ou neutro do ponto de vista psicosociológico, todo espaço veicula significações ancoradas no contexto social dos indivíduos e de seus grupos sociais. Com efeito, cada pessoa possui uma representação mental de seu ambiente. Contudo, trata-se de uma representação móvel, dinâmica que se modifica com a idade, com o desenvolvimento pessoal, com a experiência de vida. Pode-se mesmo afirmar que existe uma geografia mental através da qual nós construímos o mundo como nós pensamos que ele é (p.7).

Assim, a tessitura de todas as informações foi instigante, já que o objeto de pesquisa adentrava no campo do senso comum com toda sua complexidade e desafios. Foram momentos de descobertas que ganharam formas e revelaram um retrato que não estamos habituados a perceber, muito menos a contemplar, olhando o outro frente a frente.

CAPÍTULO 4

FALA GAROTO! FALA GAROTA! A ESCOLA ATUAL SEGUNDO OS ADOLESCENTES

Foi assim o meu desenvolvimento escolar: quando cheguei era uma semente, com o passar dos anos fui desabrochando, tiveram momentos em que eu mudei, outros nos quais quase fui morta, em outros prosperei, floresci (...).

Adol, 16 anos

As falas e ações cotidianas dizem muito quando atentamos para os significados que elas querem ilustrar. Eles emergem das representações construídas socialmente – do encontro entre o *eu* e os outros *eus* em determinados tempos e espaços – que nem sempre são os melhores, os mais positivos ou os mais felizes...mas são também aquilo que são, se apresentam com força, têm vida, ocupam espaços, caminham, orientam condutas e por isto mesmo as representações sociais também são intensas e complexas, portanto, necessárias de serem ouvidas e refletidas. Os adolescentes passam por esta experiência, elaboram e ressignificam conceitos, dentre eles está a escola também.

Visto como um problema a ser solucionado, o atual *modo de ser adolescente* na escola tem sido tema de debates e discussões e tem entrado em confronto com o *modo de ser adulto*. Desde a antiguidade esta constatação já era evidenciada através de Sócrates e seus discípulos; em períodos mais contemporâneos destacam-se estudiosos como Freud (1934), Anna Freud (1936), Erikson (1950), etc. Esta realidade vem evidenciando ao longo

dos anos o crescimento de estereótipos – além dos já conhecidos – em torno da adolescência e distanciado cada vez mais a escola deste público.

Logo, há a necessidade de se conhecer as representações sociais que os adolescentes elaboram sobre a escola atual, a fim de que, a partir desta identificação, elas sejam subsidiárias para a escola desenvolver trabalhos mais comprometidos e aproximados com as suas formas de pensar e, assim, assumir o seu papel na formação integral discente, abrindo espaço para o diálogo com este público, atentando para as suas formas de pensar e compreender o mundo.

Este trabalho foi desenvolvido tendo como base os referenciais da pesquisa qualitativa, norteadas por uma matriz epistemológica embasada na complexidade, já que o fenômeno estudado nos convidava a adentrarmos no campo da subjetividade dos atores sociais que, de forma dinâmica, produzem os saberes norteadores dos seus modos de ser e de fazer.

Os instrumentos de coleta de dados foram escolhidos a partir desta perspectiva, buscando meios que pudessem possibilitar uma maior aproximação com as representações sociais dos adolescentes sobre a escola atual. Optamos pela triangulação de procedimentos, sendo aplicado um questionário fechado com o intuito de traçar um perfil sócio-econômico dos sujeitos da pesquisa; foram feitas entrevistas semi-estruturadas e por fim foi utilizado também o mapa mental.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados através do sorteio de 25 alunos de 1º e 2º anos do ensino médio na escola onde foi desenvolvida a pesquisa. A opção pelo sorteio se deu devido a não preocupação em estabelecer relações comparativas referentes a gênero, raça ou crenças nas representações sociais identificadas.

Todo o caminho percorrido foi caracterizado por encontros inquietantes e produtivos, que nos convidam a olharmos com mais atenção a maneira de compreender a

escola atual adolescente, a partir deles mesmos. Desta forma, passa-se agora à explanação dos resultados obtidos na pesquisa.

4.1. Análise do questionário: quem são os adolescentes pesquisados?

A partir dos dados obtidos no questionário aplicado foi traçado o perfil sócio-econômico dos sujeitos pesquisados. O resultado aponta para a constatação de fatores anteriormente evidenciados no que diz respeito ao nível social do corpo discente que o Educandário Nossa Senhora do SS. Sacramento – escola locus da pesquisa – acolhe, devido ao status sócio-educativo que a mesma tem na região e à credibilidade histórica da elite nos seus trabalhos.

Assim, tomando como referência as variáveis, idade/série, renda familiar/nível de escolaridade dos pais e acesso às informações/lazer, foram identificadas as seguintes características:

4.1.1. Idade e série

A faixa etária dos 25 adolescentes que responderam ao questionário situa-se entre os 15 a 18 anos. Os adolescentes de 15 anos – no total de 05 – cursam o 1º ano do ensino médio. Com 16 anos está a maioria deles – no total de 14 alunos – e grande parte cursa o 2º ano. Nesta faixa etária, apenas 5 deles cursam o 1º ano.

Os que se encontram na faixa etária de 17 anos são todos alunos do 2º ano e foi constatado apenas 1 aluno com 18 anos como pertencente ao 1º ano do referido curso; isto indica que o mesmo encontra-se em idade defasada em relação à série que pertence. A constatação deste grupo eclético em relação à idade nos deixou mais à vontade para a identificação das representações sociais circundantes entre este público, já que as mesmas se manifestaram nessa diversidade etária diagnosticada.

4.1.2. Média da renda familiar e nível de escolaridade dos pais

Todos os adolescentes pesquisados moram com os seus pais. As informações obtidas no questionário revelam ainda que a renda familiar mensal de 11 adolescentes, entre os 25 que responderam ao questionário, encontra-se entre os 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 1.200,00 a R\$ 2.400,00).

Outra parte significativa, 10 adolescentes, aponta a renda familiar acima de 10 salários mínimos, e apenas 4 adolescentes situam a renda mensal da família entre 2 a 4 salários mínimos. Estas informações apontam os adolescentes, na sua maioria, como pertencentes da classe média da região e da classe social mais alta, já que os dados econômicos no Brasil, fornecidos pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – utilizam este nível de renda como parâmetro para caracterizar essas classes sociais em regiões como a nossa, o nordeste do país.

Há ainda aqueles que fogem do perfil econômico discente mais característico da escola, representado pelos 4 adolescentes que informaram a renda média mensal entre 2 a 4 salários mínimos e não é classificada, segundo o IPEA, dentro da classe social mais pobre do país – a pobreza é classificada a partir da renda das famílias que têm renda média diária abaixo de US\$2,00 (IPEA, 2003).

O nível médio de escolaridade dos seus pais encontra-se situado entre o ensino médio completo e o nível superior. Dos 25 adolescentes, 09 afirmam que seus pais têm nível superior, 08 apontam a escolarização dos seus pais dentro do ensino médio, 05 têm pós-graduação e apenas 03 adolescentes apontam os mesmos como possuidores somente do nível fundamental. Embora esta última informação não interfira – segundo dados constatados – na renda familiar, já que os mesmos não se encontram dentro das rendas mais baixas apresentadas.

4.1.3. Acesso a informações e lazer

Os adolescentes possuem um contato diversificado com os meios de comunicação. Dos 25 alunos que responderam ao questionário no item referente as suas formas de acesso

às informações circulantes no meio social, 12 deles apontaram – de forma concomitante – a televisão, jornais, revistas e a internet como principais meios utilizados; 09 informaram que têm acesso através da televisão, jornais e revistas; 02 deles afirmaram que buscam informações através da televisão e internet e 02 apontam somente a televisão como recurso utilizado para este fim.

Quando não estão na escola, os adolescentes informaram que costumam ficar em casa assistindo televisão. 25, dos 25 adolescentes pesquisados, manifestaram esta prática como forma de lazer. Outras práticas escolhidas, apresentadas de forma associada a outras, são as seguintes: 18 adolescentes costumam também freqüentemente sair para ir encontrar com os amigos e amigas, 14 costumam também ficar em casa lendo (os tipos de leitura mais citados foram o romance e revistas variadas), 09 costumam navegar na internet, 03 afirmam ainda que costumam praticar esportes nas horas vagas, 02 costumam também sair para namorar, 02 costumam dedicar parte do seu tempo estudando música; foi também citada por 1 adolescente a visita a clubes, viagem e ouvir música.

Estas informações apontam para a influência maciça dos diferentes meios de comunicação nas suas formas de ver e representar o mundo. Os adolescentes pesquisados interagem fortemente com as informações vinculadas pela mídia, estabelecem trocas constantes entre os seus pares e elegem estas práticas como formas de lazer.

4.1.4. Síntese do perfil dos adolescentes

Os 25 adolescentes, sujeitos da pesquisa, estão na faixa etária entre 15 a 18 anos; 11 deles cursam o 1º ano do ensino médio e 14 cursam o 2º ano. Todos moram com os pais.

A renda média familiar de 84% dos adolescentes os identifica como pertencentes da classe média alta e da classe média da região, segundo critérios de avaliação do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – embora os 16% que não se enquadram nesta medida também não se encaixam no perfil de pobreza que caracteriza a sociedade brasileira.

No item nível de escolaridade dos pais, os adolescentes pesquisados apresentaram as informações de que 56% deles têm nível superior, 32% têm o ensino médio completo e 12% dos mesmos têm apenas o nível fundamental.

O acesso às informações circulantes no meio social obtidas pelos adolescentes vem principalmente da televisão. 100% dos sujeitos da pesquisa apontaram este recurso como o principal aliado para este fim. Outros meios de comunicação utilizados, apresentados de forma associada, foram: através de jornais e revistas (84%); através da internet (56%); apenas 8% apresentaram a televisão como o único recurso utilizado.

Os adolescentes têm como forma de lazer as práticas seguintes, apresentadas por ordem decrescente: ficam em casa assistindo televisão, costumam sair para encontrar com os amigos e amigas, lêem livros e revistas variadas, navegam na internet, praticam esportes, estudam música, freqüentam clubes, viajam e ouvem música.

4.1.5. A face da adolescência: contribuições da aplicação do questionário na pesquisa

A aplicação do questionário fechado ajudou a definir mais claramente quem é o sujeito da pesquisa. Permitiu uma aproximação significativa, através das informações coletadas, com a sua vida cotidiana, seus hábitos e costumes, e ao mesmo tempo em que ajudou a identificar a condição de vida dos mesmos, anteriormente somente embasada em suposições e aparências, revelando também o inusitado.

A partir destes dados, o seguimento da pesquisa foi feito com mais segurança no que diz respeito ao perfil dos adolescentes. Através da diminuição das opacidades característicos nas práticas de pesquisa, o questionário possibilitou uma maior contemplação da pesquisadora sobre a adolescência, um olhar para a sua face sem apriorismos, com muito mais “intimidade” para analisar a sua compreensão de escola na atualidade e que define os seus modos de ser neste referido espaço.

4.2. As entrevistas semi-estruturadas e o mapa mental: a escola adolescente revelada, segundo eles mesmos

A escola atual, segundo a adolescência, revela e mostra a sua cara, o seu jeito. Um modo de ser que vai ao encontro do seu modo de compreender e significar o mundo.

Na análise das entrevistas semi-estruturadas solidificaram-se os 3 eixos norteadores na coleta de dados – a significação e ressignificação da escola; aspectos institucionais e normatizadores da escola e a escola ideal – e a partir destes eixos as representações sociais dos adolescentes sobre a escola atual vieram à tona. O exercício denso nas análises e interpretações das pistas fornecidas possibilitaram o encontro da pesquisadora com o seu objeto de estudo. Aos poucos foram surgindo as representações sociais dos adolescentes sobre a escola nas 25 entrevistas feitas e analisadas, tendo como base o saber comum que circulava nas suas falas; foi considerado também o imprevisto, o inusitado, geralmente apresentados subjacentes nos seus depoimentos e instigou o encanto da descoberta durante a realização de todo o trabalho.

Assim também o foi na análise do mapa mental. Este instrumento foi aplicado nos 25 adolescentes sujeitos da pesquisa com a intenção de servir de complemento na coleta de informações, mais precisamente como uma forma maior de aproximação com as representações sociais da escola atual dos adolescentes. Inicialmente, esperava-se abrir um espaço específico para análise dos mesmos. Mas durante o levantamento e organização dos dados coletados – nos 25 mapas mentais – houve a necessidade de apresentá-los de forma concomitante aos dados coletados na entrevista.

Esta necessidade firmou-se no momento em que foi constatado que as representações sociais identificadas na entrevista semi-estruturada apareciam – na maioria dos casos – revelados também no mapa mental feito pelos adolescentes. A possibilidade de reforçar essas identificações através da concomitância na apresentação e análise dos dados dos dois instrumentos de coleta trouxe para o trabalho uma oportunidade inusitada de se trabalhar com o complexo na pesquisa qualitativa.

O desafio inicial na elaboração das análises tornou-se, então, um exercício revelador e mais seguro de ser elaborado. Além disto, espera-se que os leitores deste trabalho façam uma (re) elaboração mais significativa e criativa dos resultados apresentados, a partir justamente da forma como os dados foram organizados. Foi assim que as representações sociais que os adolescentes têm da escola atual foram identificadas: através de vozes e imagens. Mas afinal, que escola é esta? Eis aqui então: a escola atual, segundo os adolescentes.

4.2.1. O bom da escola

Neste segmento passa-se a evidenciar o que para os adolescentes – segundo as suas falas – os faz gostar da escola, de freqüentá-la.

As representações sociais da escola atual aparecem muitas vezes em um emaranhado de contradições e conflitos, mas se distinguem e se encontram no discurso adolescente de maneira bastante interessante: entre as suas gírias conhecidas – ou não! – olhares entusiasmados e tristes, reticências, risos e desenhos, a compreensão e significação “do bom da escola” se revelam.

4.2.1.1. Escola e convívio social entre seus pares

Os adolescentes gostam de ir à escola. Dos 25 alunos entrevistados todos disseram *SIM* a ela e situaram a mesma como um lugar onde acontecem experiências significativas nas suas vidas, dentre elas, a oportunidade de fazer amigos e a convivência entre os seus pares.

Assim, o bom da escola, segundo os adolescentes, está inicialmente bem distanciado do “porque deveria ser bom” para os adolescentes, segundo os adultos. As políticas de eficácia atuais priorizadas pela escola, que visam garantir o ingresso da mão de obra no mercado competitivo com mais qualificação, não necessariamente levam em consideração vínculos afetivos; a “preparação acadêmica” dos adolescentes na escola atual,

conforme também já foi acentuado por Hargreaves (2001) e Gómez (2001) se sobrepõe a este interesse.

São os mesmos vínculos que os adolescentes revelam encontrar na escola e os faz gostar dela e sentem prazer em freqüentá-la. Vínculos criados por eles, à parte, e que fervilham na realidade adolescente, em um tempo e espaço paralelo, dentro do mesmo tempo e espaço pensado, organizado e administrado pelos adultos.

O Adol¹¹, 16 anos, ressalta algo muito significativo entre a diferenciação que os adolescentes fazem entre escola e estudo quando questionados se eles gostam de ir à escola – na primeira parte da entrevista que enfocava a significação e ressignificação da escola atual – muitas vezes também representados pelo dualismo escola x estudo. A escola apresenta-se como um espaço que faz parte do universo adolescente, onde eles se encontram, interagem e estabelecem vínculos sociais e pessoais. Já o estudo é compreendido como uma referência do mundo adulto.

Sim, eu gosto de ir à escola, só que o meu gostar não é com o intuito de...de...o meu gostar é mais sacrifício no estudar e mais prazer em vir para o colégio. Eu me sinto bem no colégio, eu acho assim: que o que me dá prazer (e ajuda também no estudo)...porque se eu não tivesse tanto prazer em vir pro colégio... é algo assim...é totalmente diferente de ficar em casa! Eu sou uma pessoa em casa, aqui eu sou outra. Então, no colégio eu esqueço os problemas de casa, porque se eu não tivesse no colégio eu seria uma única pessoa e esta pessoa que eu seria, seria totalmente fechada, totalmente restrita.

Outra constatação que aparece nas representações sociais adolescentes sobre escola atual é que a mesma se apresenta também como um espaço onde os problemas familiares são deixados para trás. Dos 25 alunos entrevistados, 6 deles justificou o *gostar da escola* devido a este fator, sempre atrelada à possibilidade de convivência com os seus amigos como forma de esquecer os problemas familiares.

¹¹ O código Ado seguido de uma numeração específica para cada adolescente entrevistado será a forma utilizada para identificar as suas falas. Pretende-se, desta forma, melhor organizá-las, assim como preservar a identificação dos sujeitos da pesquisa.

trocas comuns que são estabelecidas entre os *iguais*, em um espaço pensado por figuras tão diferentes e distantes do que eles vivenciam!

Outros – 6 adolescentes –, ainda respondendo a mesma questão, apontaram somente a sexta-feira como o melhor dia da semana, sempre na perspectiva de se distanciar da “rotina” do estudo, ou seja, dos momentos de desprazer e enfadonhos. Além de aparecer também, nas demais falas dos adolescentes entrevistados, a sexta-feira e a segunda aliada a outros dias da semana; nestes outros dias as escolhas eram justificadas devido ao “horário de aulas menos chatas” – *chatas* no sentido das aulas serem menos cansativas e mais prazerosas para eles, diretamente relacionadas à convivência com o professor/a da disciplina; aspecto que será abordado mais adiante.

Outros 5 adolescentes mostraram somente a segunda-feira como o dia melhor da semana, sempre evidenciando também a oportunidade de reencontro entre os colegas, sobressai-se ainda mais o dualismo que os adolescentes estabelecem entre estar na escola x estudar, entre a escola que é pensada por eles x a escola que é pensada pelos adultos. Esta última, a escola segundo os adultos, traz consigo um modelo de escola – representada pelas aulas – que não está dentro da representação de prazer que o espaço escolar lhes proporciona plenamente.

Eu acho que na segunda, porque eu tou voltando do final de semana que particularmente não deu bom...então eu prefiro 10 dias de escola, mas não de aula, e sim de escola, do que final de semana. (Ado1, 16 anos)

Gosto da segunda-feira, porque passa o final de semana sem você ver ninguém e daí chega a segunda e você fica feliz. (Ado6, 14 anos)

Os adolescentes têm também outras construções coletivas acerca do que é bom na escola atual. Nesta outra categoria que surge e será analisada a seguir, percebe-se que a pressão do modelo da sociedade atual não é negligenciada pelos adolescentes e a importância da aquisição de conhecimentos que a escola proporciona neste cenário a faz também significativa pra eles, na medida em que a mesma pode lhes garantir segurança no futuro e conquistas pessoais através da informação adquirida no espaço escolar.

4.2.1.2 Escola e conhecimento: um “bom” mercado por conflitos

Os adolescentes mostram-se sensibilizados com o papel da escola na sociedade atual. Para eles – além da oportunidade de convivência social – a escola é boa porque vai lhes garantir a aquisição de conhecimentos necessários à inserção deles no mundo adulto. Na maioria das falas adolescentes que salientaram este aspecto para justificar o seu “gostar da escola”, 10 ao todo, as mesmas revelam a preocupação com o futuro e muitas vezes situam a escola como “um mal necessário”.

O Ado2 (16 anos), acentua bem esta contradição:

Eu gosto da escola, acho que vai...porque no futuro vai me ajudar muito, é...apesar de ter dias que a gente se aborrece, dá vontade de sair, mas é preciso, ela vai me influenciar muito.

Outros adolescentes que também evidenciam nas suas representações sociais da escola atual estes aspectos demonstram claramente o conflito que é estabelecido entre as suas maneiras de compreender a escola atual e a maneira que ela irá lhes trazer benefícios no futuro. Apesar de terem incorporado aos seus discursos esta compreensão, a mesma se mostra oscilante e fragilizada nas suas argumentações, o que aponta para a resistência que existe dos mesmos à aceitação do mundo que os espera; um mundo onde as exigências e padrões estabelecidos não se apresentam com um caráter sedutor e não comportam entusiasmo e alegria nas suas falas, gestos e expressões.

Gosto, em parte. Acho muito cansativo, eu sei que a escola é fundamental no desenvolvimento de uma pessoa, porque temos que adquirir conhecimentos e tudo...mas eu acho que chega uma certa parte do ano que não dá mais para agüentar não, porque eu acho muito cansativo, ficar acordando é...acorda cedo, aí vai pra escola, assiste aula, depois volta pra casa, eu acho muito cansativo...(Ado4, 17 anos)

Gosto...sei lá! Porque eu acho que ela pode me ajudar muito no meu futuro e ...vai me ajudar a me tornar uma pessoa melhor, ser um bom profissional...coisas assim. (Ado14., 16 anos)

O caráter da educação como “uma preparação para o futuro” e não como uma experiência significativa do presente tira da escola adolescente atual o prazer de conhecer, de descobrir. A compreensão circulante do papel da escola que atende aos adolescentes como sendo aquela que “prepara o homem de amanhã” – bem característico dos estereótipos históricos adultos acerca da sua função, em geral, perpassados por ideologias voltadas para o controle e padronização desses “homens de amanhã” – aparece de maneira bastante acentuada nas suas representações sociais da escola atual, na maioria das vezes sempre articulada, de forma subjacente, à “otimização da rentabilidade” (GÓMEZ, 2001) que esta mesma escola poderá proporcionar. São elucidados também nas suas falas clichês do mundo adulto sobre a escola, referentes à formação humana: “é fundamental para o desenvolvimento de uma pessoa” e “vai ajudar a me tornar uma pessoa melhor”.

Esta expectativa nos revela também que as ações benéficas desta caracterização da escola que é *boa* – nesta categoria *escola e conhecimento* – aparecem nas representações sociais dos adolescentes quase sempre transferidas para o depois. As falas seguintes nos aproximam bastante desta situação:

Sim, eu gosto porque acho que na escola além de garantir o conhecimento intelectual, vou adquirir conhecimentos para...que eu vou levar pra minha vida pessoal e profissional e como eu vou me relacionar com as outras pessoas; é praticamente por isto. (Ado5, 16 anos)

Gosto, porque eu acho assim: é muito importante pra mim, porque a escola é um meio de eu...este colégio é um meio de eu adquirir conhecimentos que vão ser muito bons pra mim, apesar de que não é só o colégio que a gente pega conhecimentos. (Ado9, 17 anos)

Quando as ações benéficas associadas à aquisição dos conhecimentos são apresentadas no tempo presente, elas apresentam-se também relacionadas às exigências do paradigma da sociedade atual, salientando a preocupação dos mesmos em conseguirem um lugar nesta realidade competitiva. O tempo e espaço se desencontram nesta categoria porque apresentam representações sociais adolescentes perpassadas por ansiedades e desejo de segurança que a escola poderia lhes proporcionar.

A fala da Adol17, 15 anos, mostra bem este aspecto e reafirma também a característica positiva do momento atual que a escola pode lhes garantir: as amizades.

Gosto, eu acho que pra conhecer novos amigos, ter bons conhecimentos... porque o que vale hoje é ter bons conhecimentos, então...

Esta compreensão adolescente da escola que é boa, quando relacionada à aquisição de conhecimentos no presente, caracteriza também a ruptura com o estereótipo da escola que é boa porque prepara o “cidadão do futuro”. O futuro é então substituído pelo “hoje”, o imediatismo contemporâneo está também incorporado nas representações sociais dos adolescentes sobre a escola no que diz respeito à relação com o conhecimento. Isto nos faz lembrar da rapidez da forma em que os símbolos são construídos, instituídos e destituídos do meio social na contemporaneidade; nos faz lembrar também – conforme já foi salientado neste trabalho – da mudança e da velocidade destas mudanças que acontecem atualmente e requer da escola um maior preparo para lidar com esta realidade em relação principalmente ao trato com os sujeitos que recebem as influências deste dinamismo presente no meio social. Os adolescentes não estão à parte nesta situação. Green & Bigum (1995), analisando a forma de trabalho das escolas que atendem aos jovens na atualidade, fazem um questionamento interessante acerca desta situação: “estão as escolas lidando com estudantes que são fundamentalmente diferentes dos/as épocas anteriores?” (p. 209).

Aqui, torna-se importante destacar a negligência da escola com o perfil dos adolescentes atuais. Embora seus propósitos de homogeneização e “massificação de mentes” sejam históricos e constantes, esta mesma escola não vem atentando para as mudanças que se estabeleceram no público alvo das suas “investidas”. A domesticação da sua “clientela” está mais difícil, apresenta resistências. Esta situação é entendida como um aspecto saudável e não doentio, como tem sido interpretado e divulgado, muitas vezes, nas rodas de profissionais que lidam com os adolescentes e em tantas outras situações e debates circulantes sobre o tema já evidenciado neste trabalho.

Conforme já acentuamos, a fase da “demonização dos adolescentes” (FRAGA, 2000) está lançada e isto se apresenta com características muito mais preocupantes do que a

forma distorcida e banal com que esta mesma adolescência tem lidado com questões éticas no momento atual, manifestando a sua rebeldia e fazendo apelos que se apresentam subjacentes em suas ações. A criação de novos estereótipos dentro e fora da escola só vai nos distanciar ainda mais desse público que vive um momento de busca de referências e de segurança, aliados ao seu desejo de independência e autonomia (ERIKSON, 1976).

Cabe a todos nós nos perguntarmos, conforme já propuseram Green & Bigum (1995): “Existem alienígenas nas salas de aula?” (p.211). Será que não somos nós, os professores e professoras, os alienígenas no ponto de vista do outro, do aluno adolescente, que nos contemplam e nos miram com seus olhares de incredulidade e surpresa? Foram os adolescentes que mudaram radicalmente e “sem razão” ou foi a escola que não acompanhou as mudanças – inevitáveis! – na sua forma de lidar com o outro em um momento de intensa dinâmica no meio social? Assim, a escola tem demonstrado “eficácia” no momento de se adaptar às novas formas de homogeneização, mas algo importante foi menosprezado: o perfil do outro, dos sujeitos que se fazem e se refazem e que não aceitam mais calar, demonstrando claramente as suas insatisfações e frustrações no cenário escolar.

Nos mapas mentais analisados, os adolescentes revelaram pistas também muito interessantes acerca das suas representações sociais da escola atual no que se refere ao aspecto escola e conhecimento; elas vão ao encontro, na maioria das vezes, à visão circulante presente nos estereótipos propagados pelos adultos.

No desenho a seguir a relação escola/conhecimento é apresentada a partir da representação de alguém que enxerga melhor, ilustrada pelo óculos – de modelo não convencional! – que é a escola simbolicamente destacada; na oportunidade é evidenciado também o seu papel. Neste sentido, os escolarizados, representados por todas as pessoas que tiveram acesso à escola/óculos, estariam preparados para o contato com o mundo. A tendência à homogeneização desta escola que lida com o conhecimento é revelada: a escola-regulação, que padroniza e os “prepara” para a inserção no mundo, o mundo adulto.

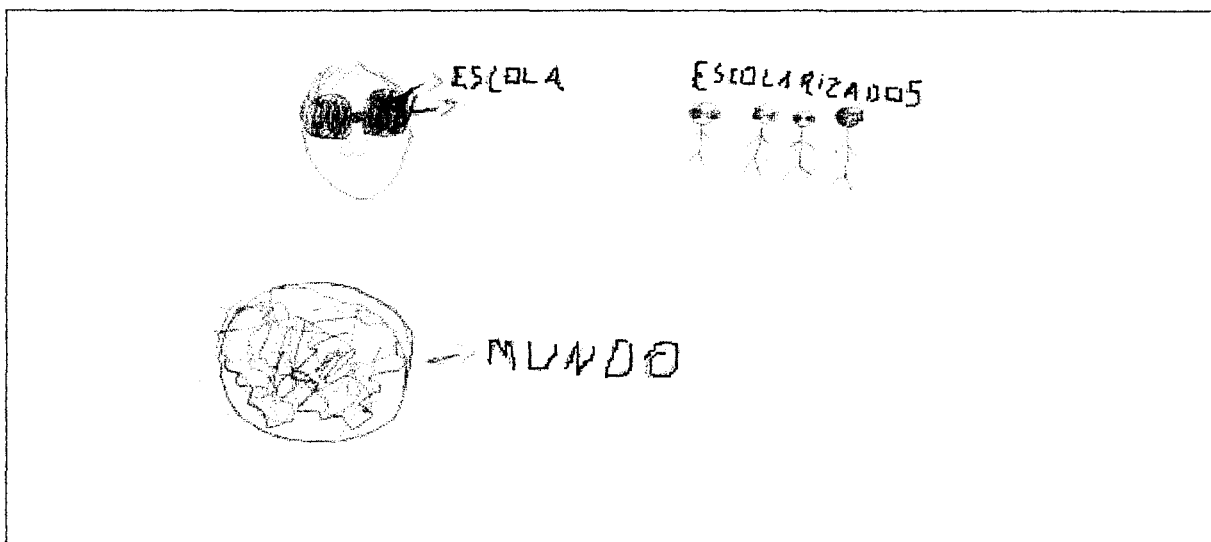


Figura 4.1. A relação escola/conhecimento

Fonte: Mapa mental apresentado por adolescente entrevistado

Outra característica desta relação escola/conhecimento – da escola que é boa nas representações sociais dos adolescentes – revelada a partir do mapa mental, traz a escola como um espaço capaz de ser um alicerce para o mundo e para a vida. Apesar da ilustração da escola ser pequena, as possibilidades que ela proporciona são grandiosas. O tamanho das portas para serem abertas dá também esta dimensão.

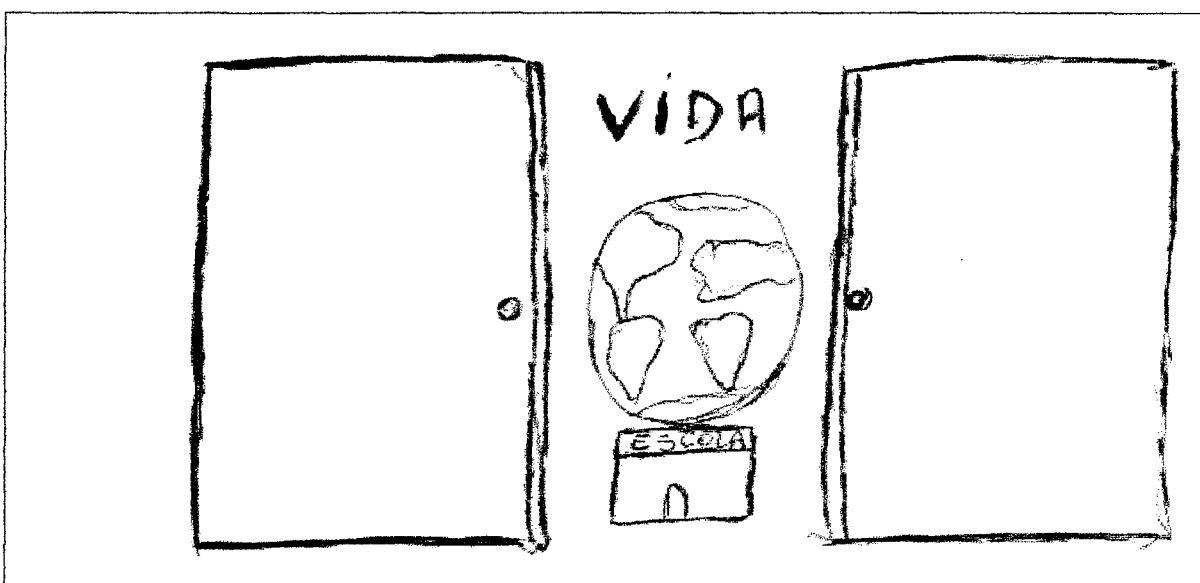


Figura 4.2. A escola como base para o mundo

Fonte: Mapa mental produzido por adolescente entrevistado

Isto nos aponta as dificuldades que os adolescentes têm em (re)elaborar significados e estabelecer rupturas com o que é propagado amplamente no meio social – tendo a mídia como aliada – acerca dos benefícios do conhecimento adquirido na escola. A escola como “porta que vai ser aberta para a conquista do mundo” mais uma vez reproduz um clichê adulto e nos apresenta, desta forma, aspectos das suas representações sociais da escola atual perpassadas por alienação. De acordo com Hargreaves, Earl & Ryan (2001), lembrando os estudos de Calabrese (1987), “uma das maiores fontes de alienação é a exploração econômica de adolescentes. Eles são geralmente tratados como um mercado de consumo” (p.23). E afirmam ainda: “o materialismo tem uma influência que se alastra nos valores dos adolescentes” (Id.,ibid.). Ora, o que é “a conquista do mundo” na sociedade atual? Quais são as referências que acompanham a necessidade de “sujeitos” escolarizados dentro do modelo econômico adotado na sociedade ocidental e, mais especificamente, no Brasil??

Não nos parece estranho e nem surpreendente que os nossos adolescentes tenham apreendido estas características da escola que é *boa* segundo estes determinismos constituídos e constituintes do nosso modelo de sociedade, presente em diferentes esferas. A “teoria do capital humano” (FRIGOTTO, 1996) apresenta-se arraigada nas políticas educacionais brasileiras e são também as norteadoras das mesmas. Este autor esclarece bem os propósitos que dão sustentação a estas práticas, afirmando que “desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual” (p. 41).

Nesta perspectiva, escola e conhecimento são reduzidos a *fatores*, cuja função da primeira é subordinada às leis de mercado e a sua adaptabilidade, adestrando e treinando de acordo com as necessidades vigentes, utilizando-se do segundo – o conhecimento – como o principal instrumento de domesticação. As escolas que conseguem fazer isto bem são consideradas *eficazes*.

A ausência no meio social de relações da escola como sendo uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, cujo conhecimento socializado no seu interior advém das produções socialmente construídas

pelos sujeitos que têm história, necessidades afetivas, estéticas, lúdicas, etc., impede que os adolescentes construam representações sociais *BOAS* de escola, no sentido literal da palavra. Não é à toa que o *bom* retratado por eles – na categoria escola e conhecimento – seja tão oscilante e esvaziado de significações densas e fundamentadas.

A seguir, o desenho mostra uma relação interessante que a adolescente faz – a figura feminina destacada na ilustração nos leva a estabelecer esta relação de gênero – entre o significado da escola atual e a sua preparação para o futuro. Em um momento onde a rebeldia adolescente é proclamada e estabelecida dentro de um conjunto de rupturas com os padrões tradicionais de “bom mocismo” (FRAGA, 2000) a escola aparece representada com informações que fogem desta caracterização e nos aponta a permanência e continuidade de “velhos” conceitos e representações sociais comuns aos adultos na sociedade brasileira acerca do *bom aluno/a* e estão presentes ainda na significação adolescente de escola. Esta vertente traz consigo o inusitado, já que a tendência dos adolescentes, no que diz respeito aos valores que norteiam as suas condutas e, portanto, suas compreensões de mundo, deixam de ser, nessa etapa, definidos pelos valores dos seus pais ou adultos.

Conforme acentuam Hargreaves, Earl & Ryan (2001) os adolescentes deixam de lado os valores definidos pelos pais, “para tornarem-se mais influenciáveis pelos valores de seus pares” (p. 22). O que salientamos neste trabalho são as “novas formas de ser e fazer” dos adolescentes dentro da escola, a ruptura com os padrões de condutas pré-definidos para serem seguidos por eles e que têm gerado tantas tensões e confrontos no espaço escolar. O distanciamento a estes fatores presente na figura 4.3. do adolescente pesquisado revela a negação do mesmo às características que os identifica enquanto elemento de um grupo juvenil no momento atual.

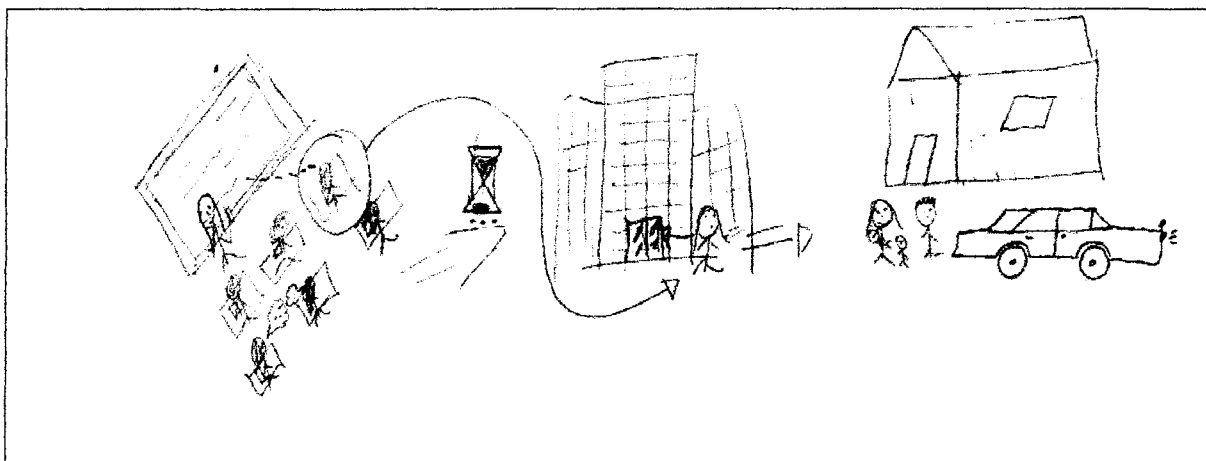


Figura 4.3. A escola: base de consumo e vida afetiva

Fonte: mapa mental produzido por adolescente entrevistado

Neste sentido, a aquisição de conhecimentos na escola é feita de maneira “comportada” – a aluna destacada senta na frente e estabelece um contato direto com o professor – isto vai lhe possibilitar no futuro o acesso a outro espaço mais suntuoso e, por fim, a sua realização pessoal: marido, filho, casa e carro.

Percebe-se aqui que a aquisição de conhecimentos na escola atual pode conduzi-los também a realizações não convencionais que apontam e proclamam o “novo modo de ser adolescente”. Constituir família não necessariamente é atrelado às “benevolências” que a escola atual propõe, nem tampouco o seu objetivo. Apesar disto, a realização afetiva e a inclusão do casamento nos seus planos de vida futura aparecem como componentes das representações sociais que os adolescentes têm da escola atual, embora o acesso a bens de consumo apareça também associado às suas eventuais conquistas a partir do conhecimento adquirido na escola.

Essa perspectiva nos apresenta informações referentes à incorporação, nas representações sociais dos adolescentes da escola atual, de velhos e tradicionais propósitos destinados ao futuro dos jovens presentes na sociedade brasileira, ao tempo em que nos revelam estes mesmos associados às formas e modos mais contemporâneos de compreender e significar o mundo e a escola. Esta situação ilustra bem a forma como as

representações sociais são construídas: enquanto “produto e enquanto processo” (IBÁÑEZ, In: SALLES, 1998).

Outras características de conflitos presentes nas representações sociais que os adolescentes têm da escola atual ainda em relação a esta categoria – o bom da escola ilustrado através da relação escola/conhecimento – aparecem quando eles associam o caminho a percorrer dentro da instituição de ensino, aliando tudo que ela representa. No “mundo da escola” vários fatores se entrecruzam, convivem – contraditoriamente – juntos e separadamente, constituindo-se em um espaço onde o bom da escola se manifesta numa relação muito estreita com o ruim, segundo eles.

Isto evidencia a constatação de que os adolescentes estão cientes das “dores e sabores” que a escola traz consigo e nos mostram representações sociais críticas, perpassadas pela noção clara de que as suas experiências vividas no interior e cotidiano da escola trazem diferentes e conflituosos interesses. A escola atual adolescente, lugar de encontros, de experiências afetivas marcadas por trocas prazerosas entre afins, representa também um projeto que foi pensado negligenciando estes aspectos. O papel de socialização fica na esfera superficial somente “do espaço de sociabilidade” que ela se propõe e não leva em conta os sentimentos reais e conflituosos que estão acontecendo dentro do seu espaço, o que a torna indiferente e distante dos interesses juvenis. O conhecimento socializado no seu interior é reconhecidamente importante para os adolescentes, dentro das expectativas já analisadas neste trabalho, o que torna a escola *boa* para eles. Conforme já foi acentuada, a relação escola/conhecimento aparece como um elemento de conflito nas representações sociais de escola dos adolescentes, porque esta relação é também associada a outros fatores, muitas vezes opostos do sentimento inicial favorável, e é acentuado principalmente por esta mesma escola que não é capaz de preservar e se aliar ao que aparece como bom, para potencializar e ressignificar este elemento, dando um sentido denso aos trabalhos desenvolvidos dentro desta instituição.

O mapa mental a seguir representa bem esta situação:

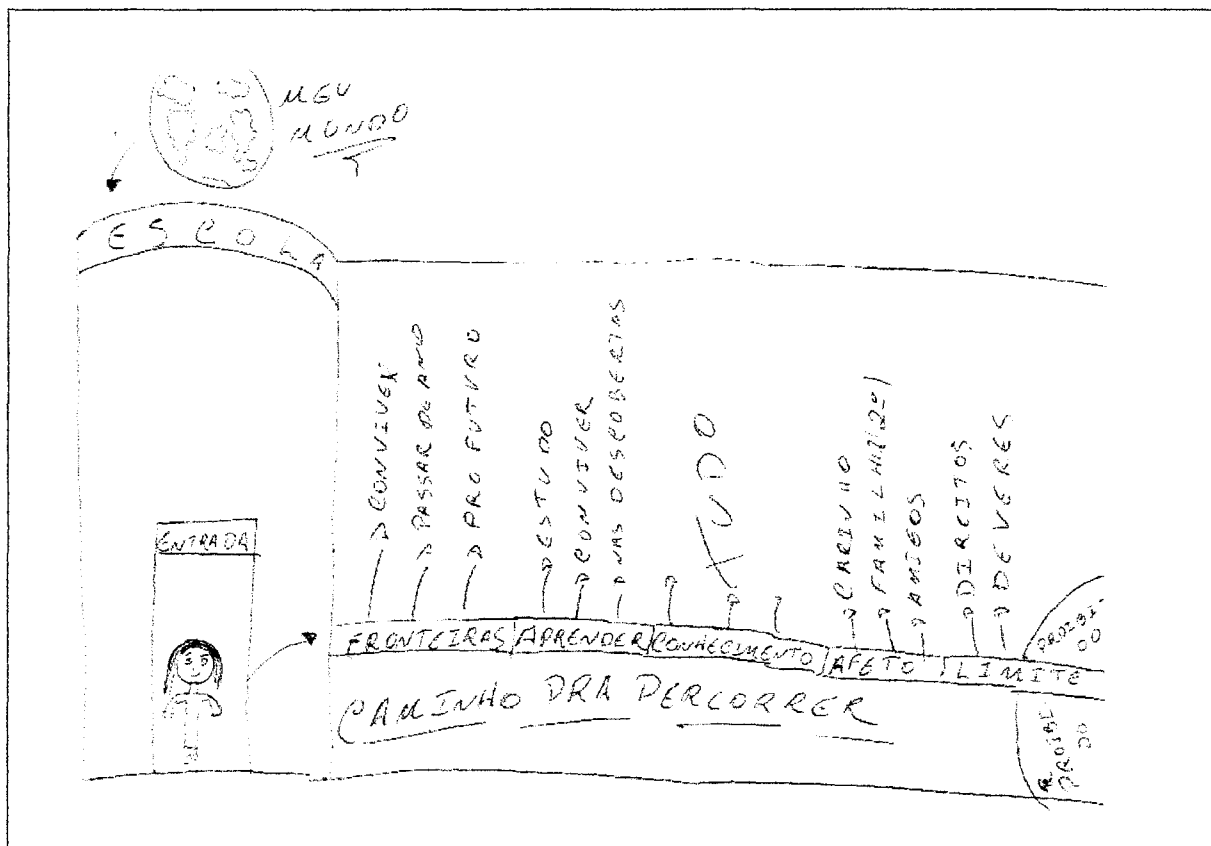


Figura 4.4. A escola como um caminho a percorrer

Fonte: mapa mental de adolescente entrevistado

A escola aparece na representação social adolescente ilustrando o seu mundo. Neste mundo existe um caminho bem definido a ser percorrido; nele estão também os componentes que fazem parte da caminhada: fronteiras, aprender, conhecimento, afeto e limite. O aspecto de demarcação territorial destes componentes evidencia a compreensão adolescente de separação, de fragmentação nos elementos que caracterizam a sua escola; os mesmos não são apresentados como uma relação mútua e afim. Esta compreensão fragmentada ilustra a mesma divisão e separação na forma como a escola atual tem desenvolvido os seus trabalhos. A escola eficaz não se preocupa em, por exemplo, suprimir a separação histórica que existe entre o ato de aprender e o ato de conhecer. O discurso circundante propaga a importância do conhecimento – já apreendido pela adolescência – mas não estabelece a relação estreita e prazerosa com o ato de aprender, porque, conforme salienta Gómez (2001), o importante nessa escola é “a significação social

e profissional dos êxitos do rendimento acadêmico, definido pelo domínio dos conteúdos informativos transmitidos nas disciplinas do currículo oficial” (p.157).

A aprendizagem – ilustrado aqui como o ato de aprender – na escola, é sempre vinculada à necessidade de estudar e como já foi salientado nas representações sociais dos adolescentes sobre a escola atual, o estudo é um fator opositor, ele faz parte das restrições dos mesmos nas suas compreensões dos fatores que os levam a gostarem da escola. Esta situação aparece em evidência no mapa mental analisado: a demarcação do limite entre o *aprender* – ilustrado pelo “estudo e o conviver com as descobertas” – e o *conhecer*, que representa o TUDO! A força e ênfase dada à palavra trazem mais uma vez a dimensão da apreensão do significado deste termo pelos adolescentes, em consonância com o que se tem propagado no meio social atualmente.

É interessante também destacar as características presentes no elemento *fronteira*. Elas são representadas pelo “conviver, passar de ano, pro futuro” e aparecem como o primeiro elemento do caminho a ser percorrido dentro da instituição. Mais uma vez é estabelecido o estudo, ou passar de ano, como elemento de conflito, associado ainda, e mais uma vez, à espera do futuro. Neste sentido, Gómez (2001) ressalta um interessante aspecto que ilustra bem as formas de confrontos que são instauradas dentro das escolas eficazes atuais que adotam a “política de resultados” como referência dos seus trabalhos: “ao se restringir a significação pessoal e social deste período ao êxito acadêmico, o fracasso exhibe conotações de desastre facilmente compensáveis com as atividades culturais ou sociais que não existem na instituição” (p.157). Assim, a fronteira – com todos os elementos que a compõem – presente na representação social de escola que o adolescente evidenciou, nos revelam origens dos focos de resistências que caracterizam as suas formas “estranhas de ser” dentro da instituição, porque trazem também o novo para este espaço, trazem ações embasadas em compreensões de mundo complexas que a escola não reconhece como legais, nem tampouco como legítimas, não há espaço para isto.

A convivência apresentada como fronteira será analisada mais adiante em outra categoria que destaca as representações sociais da escola atual que é ruim, segundo os adolescentes.

Outro elemento conflituoso que aparece nas representações sociais dos adolescentes, acerca da escola que *é boa*, é o aparecimento do *afeto* como um dos elementos do caminho, ilustrando um conjunto contraditório. O carinho, a família – acompanhada pelo número ordinal 2º - e os amigos compõem este segmento e expressam como os adolescentes incluem a realização afetiva nos seus planos dentro da escola; a família também é incluída neste espaço, mas em segundo lugar, e mais uma vez ilustra a importância que os amigos têm nas suas significações de escola e nas suas realizações afetivas no interior da mesma.

Esta constatação vai de encontro à compreensão circulante nos discursos propagados pela compreensão adulta que enfatiza a parceria entre a família e escola, ou à *família na escola*, como fatores imprescindíveis na educação juvenil no momento atual. Na compreensão adolescente de escola, a família não tem um espaço privilegiado no interior desta instituição, isto evidencia o distanciamento que os adolescentes buscam de “controle”, que conforme salienta Debortoli (2002) “a presença do adulto acaba se manifestando na forma de comando, vigilância, repreensão e punição” (p. 40).

A relação estreita do *afeto* com o *limite* é também evidenciada, destacando-se neste cenário escolar representado, as proibições. Elas fecham “o cerco” por todos os lados do caminho para percorrer. É dentro desta perspectiva que surgem – atreladas às representações sociais positivas, muitas vezes marcadas por conflitos – as representações sociais da *escola atual que é ruim*, segundo a adolescência.

4.2.2. O ruim da escola

Passa-se agora à caracterização das falas e mapas mentais dos adolescentes que evidenciam suas representações sociais da escola situadas na perspectiva da negação ao

modelo vigente e nos revelam, a partir das suas compreensões e significações, aspectos do que eles esperam da mesma e esta não tem sido capaz de lhes proporcionar.

4.2.2.1. Confrontos instaurados: Nós versus Eles

Dos 25 adolescentes entrevistados, 12 apontaram a convivência deles com os demais segmentos da escola representada por desequilíbrios e unilateralidade. Nas suas falas aparecem denúncias do *desprazer* que esta realidade traz, evidenciando assim aspectos da negação ao modelo de escola atual, presentes nas suas representações sociais.

As manifestações de confronto e distanciamento apresentados fazem claramente uma diferenciação entre o que os identifica enquanto *nós* – segmento adolescente da escola – versus *eles* – segmento representado pelos adultos. Estes mesmos aparecem nas suas falas excluídas das suas compreensões de mundo e de escola, na medida em que os adultos são literalmente apresentados como pessoas distantes a partir da utilização do pronome *ELES* ou *ELAS* para caracterizá-los, em detrimento do *NÓS*.

Esta diferenciação aparece, sobretudo, quando os adolescentes demonstram insatisfações com a escola, tirando da sua territorialidade aqueles que são responsabilizados pelas suas frustrações. A fala do Ado12, 15 anos, ilustra esta constatação, quando questionado sobre o que ele menos gosta da escola:

Ah, eu acho que eles deviam ouvir mais um pouquinho a gente; acho que poderia melhorar se eles ouvissem mais. Assim, como agora, houve estas palestras e tudo, isto mostrou pra gente a realidade, isto poderia mostrar também a nossa realidade pra eles, entendeu? Eles deveriam ceder este momento pra gente mostrar pra eles o que pensa, como a gente deve ser, aí eles poderiam falar se a gente está certo, se a gente está errado...

A falta de espaço para o diálogo entre *nós e eles* é uma característica que aparece de maneira acentuada em suas compreensões acerca da escola atual. Aliado a isto, os adolescentes evidenciam em suas falas a dependência que têm do julgamento adulto, mesmo quando querem falar. Conforme nos acentua Debortoli (2002) “a construção da identidade dos adolescentes é contraditoriamente uma identidade individual e uma identidade coletiva” (p.37). Neste sentido, o adolescente precisa do grupo, precisa do

adulto, precisa de referências; a evidência deste conflito está bem presente no momento que os adolescentes se referem aos aspectos da *escola que é ruim*. .

Outra situação ilustrativa da não satisfação adolescente com aspectos existentes na escola que coloca dos demais sujeitos como responsáveis pela situação, tornando-os, assim, distantes deles mesmos, está presente na fala do Ado2, 16 anos, também respondendo a pergunta sobre o que ele menos gosta na escola: “Acho que as regras... deveriam ter regras mais leves, eles pegam muito pesado”.

Percebe-se que nas representações sociais da escola atual que os adolescentes têm, há espaço para as regras, elas não são negadas, mas sim aliviadas. Isto contraria os estereótipos circundantes no interior das instituições onde afirmam que “eles não respeitam mais nada”! O peso ou a maneira como elas são colocadas pelos adultos representam o obstáculo da negociação e dialogicidade que os adolescentes apreendem como um elemento de auto-afirmação e de identificação. Assim, na impossibilidade desta escuta, surgem os confrontos, tal como ilustra a afirmação do Ado3, 16 anos, quando questionado sobre a sua obediência às regras e normas da escola na segunda etapa da entrevista: “rapaz...tem um ditado que diz que regras foram feitas para serem quebradas”.

A falta de respeito às diferenças e o preconceito são também atribuídos a *eles*:

Tipo assim: é que eles não elaboram... eventos mais...não apóiam as pessoas, tipo, um exemplo, eles não dão um espaço, tipo assim, não tem o forró, né? Aí tem o broto...aí não tem uma coisa alternativa para o rock; tipo assim também: no recreio, quando é a vez de rock não tem CD (Ado8, 16 anos).

Nas proibições existentes na escola que os adolescentes menos gostam – em uma das questões feitas pertencente ainda ao segundo eixo da entrevista referente aos aspectos institucionais e normatizadores da escola – a reclamação com a rigidez das regras e normas acentuam ainda mais as representações sociais adolescentes da escola atual que os colocam em um universo à parte daqueles que representam o seu comando.

Eu acho que exigem muito do uniforme, eu sei que é certo cobrar, mas eu acho que deveriam liberar mais um pouco; eles se ligam muito nesta coisa do

físico e não têm ...não têm muitas...ao invés de irem se preocupar com outras coisas, fiquem ligados... (Ado6, 15 anos)

Apesar do adolescente abrir espaço para a aceitação da “cobrança”, a insatisfação com o modelo que é apresentado por *eles* é evidente. A suposição de “desligamento” do outro lado, representado pelos adultos, sugere o distanciamento dos mesmos com as suas representações sociais positivas da escola ou com outros problemas que merecem a atenção da mesma e não estão sendo considerados.

O que se percebe neste modelo de escola que atende aos adolescentes é que o aumento de expectativas de êxito, a ênfase maior na instrução e formação acadêmica dos alunos, o estreitamento da *política de disciplina*, a criação de um ambiente escolar seguro e ordeiro presentes também nos princípios da eficácia atuais, podem até fazer com que estas mesmas funcionem “melhor” e aprimorem seu desempenho em testes e provas por escores – bem característicos do projeto da modernidade advindo dos ideais lineares do cartesianismo – e tantas outras compreensões limitadas e simplistas que acompanham esta realidade.

Entretanto, estas mesmas escolas não demonstram ser eficientes no desenvolvimento de solução de problemas com o seu público inquieto, nem incentivar a cooperação, a criatividade, a flexibilidade e nem eficientes também em correr riscos. Hargreaves, Earl e Ryan (2001) já chamaram a atenção para a possibilidade deste modelo de escola estar se desencontrando dentro dos próprios propósitos em que ela espera estar a serviço; é acentuado por eles que “os padrões de organizações restritos que os modelos de escolas eficientes produzem podem não ser reflexivos e inclusivos o suficiente para toda especialização dos profissionais para corresponder pronta e criativamente a exigências contraditórias e à mudança constante” (p.208). Ou seja, o reducionismo se manifesta em todos os sentidos neste modelo de escola atual que traz consigo as categorias de “*sociedade do conhecimento, qualidade total, flexibilidade, participação, formação abstrata e polivalente*”(FRIGOTTO, 1996, p. 22). Estas perspectivas, assim, acabam ficando apenas no plano teórico, porque ela não tem dado conta nem desses aspectos norteadores da eficácia, ao qual as instituições educativas propagam e se apóiam.

É também nesta perspectiva que surge mais uma categoria nas significações adolescentes acerca da escola que é ruim e denota novas resistências e rupturas da escola atual com a maneira deles compreendê-la.

4.2.2.2. Confrontos instaurados: homogeneidade versus diferenças

Quando questionados acerca das exigências que os adolescentes menos gostam na escola, 13, dos 25 adolescentes entrevistados, elegeram o fardamento como o grande vilão.

A fala do Ado21, 16 anos, aponta o seguinte:

A questão da diretora imaginar um aluno padrão, certinho, com todo um uniforme completo, com meia branca...ela fica escondida, mas é necessário tá lá. Eu acho tipo um padrão...um sonho que...uma imagem de colégio perfeito, ideal, que existe por parte da diretora, desnecessária.

Esta realidade evidencia a resistência adolescente à homogeneidade. A insatisfação com o uniforme, ao desejo da escola em “padronizá-los”, revela a necessidade dos adolescentes em serem identificados a partir das diferenças e especificidades que os caracteriza enquanto sujeitos. A compreensão da escola apresenta-se como um espaço de negligência as suas formas de pensar, ser e fazer daqueles que dela participam e revela na ótica adolescente o seu caráter simplista e falta de respeito às diferenças. Nesta perspectiva, o “modelo de perfeição” que a escola espera deles é revelada como algo “desnecessário” e nos apresenta aspectos referentes à disposição dos mesmos em não cederem, já que esta exigência do colégio é vista como um “sonho”.

Esta constatação nos remete a buscarmos subsídios na fala de Foucault (1981, In: DEACON & PARKER, 1994) onde ele afirma que “onde existe poder existe resistência” (p.107). Então, nesta resistência adolescente existe também a relação de poder que a perpassa. Neste sentido, o sonho que a escola tem – acentuado pelo Ado21 – em alcançar esta perfeição, onde o poder ou a resistência está neutralizado ou domesticado, significa “descartar a ilusão de uma verdadeira educação, uma educação para libertação” (DEACON

& PARKER, 1994, p.106). Para estes autores um “utopismo” desta natureza, não apenas reforça a sujeição, no sentido de domesticação, mas também desvia da escola a tarefa de pensar “possibilidades subversivas” para o ensino e aprendizagem a partir deste mesmo jogo de poder inevitável, e é compreendido como potencialidade e não como impossibilidade. Assim, o viés positivista em que a escola tem pensado e desenvolvido os seus trabalhos, embasados na busca da ordem e padronização de condutas também não são aceitas pela adolescência e caracterizam focos de resistências e transgressões declaradas no seu interior, representando aspectos de ruptura com o paradigma que esta mesma escola pensa e desenvolve os seus trabalhos.

O Ado11, 16 anos, traz também pistas significativas acerca disto:

Eu acho que a coisa mais difícil que eu tive que acostumar no colégio foi à questão do fardamento, porque este negócio de dizer: “ah, é proibido vir de calça jeans e não sei o quê...tênis não pode ser de cadarço colorido!” Porque eu sempre gostei deste negócio de cadarço colorido e calça jeans com detalhe e foi estranho assim...num primeiro momento...vir com tênis com cadarço certinho, a calça certinha, então...isto me incomodou muito...me adaptar, sabe?

Os adolescentes têm dificuldades em lidar com a rigidez das regras e acentuam em seus discursos a pretensão da escola em não admitir o inusitado, o “fora da ordem” na convivência social. A palavra *certinho* que eles utilizam representa bem esta situação. Isto aponta para a singularidade e homogeneidade que a escola trata destas questões; uma escola que ignora em suas regras a pluralidade da convivência social e dos sujeitos que querem ser identificados a partir das diferenças, daquilo que os identifica enquanto grupo com as suas especificidades e cria na mesma um espaço plural e de dialogicidade. A *adaptação* que o Ado11 revela na sua fala não caracteriza a ancoragem desta compreensão de escola simplista nas suas representações sociais, ao contrário disto, acentua o seu caráter de negatividade na compreensão da mesma.

4.2.2.3. Confrontos instaurados: Nós versus nós

Uma outra característica apresentada nas representações sociais dos adolescentes que apontam os aspectos *ruins* da escola atual diz respeito a confrontos advindos da própria convivência social entre os seus pares. 11 adolescentes, dos 25 entrevistados, evidenciaram esta realidade quando questionados acerca do que eles menos gostam na escola. Acentua-se assim, que relações conflituosas são estabelecidas dentro do próprio grupo adolescente; estas os desarticulam e privilegiam a formação de sub-grupos segregados dentro do mesmo espaço onde a convivência social foi apresentada como *o melhor que a escola possui*.

Esta situação é a que os impulsiona a competir entre si e a criar espaços seletivos e discriminadores na convivência adolescente dentro da escola. Isto faz com que as insatisfações manifestadas por eles – independente de sub-grupo a que pertencem acerca das representações sociais do que é *ruim* na escola, onde nelas se configuram os modos de ser e de agir dos adultos – não ilustrem uma fala densa e substantiva, já que a divisão existente enfraquece as suas reivindicações coletivas que eles nem sequer chegam a declarar por falta de articulação. Elas são enfraquecidas quando, ao mesmo tempo, os adolescentes estão também insatisfeitos e preocupados com as relações de poder que se manifestam entre eles, provocando desarticulação e desencontros nos mesmos interesses que os identifica.

Essa contradição é gerada pela própria complexidade do mundo atual e vem nos apresentando aspectos altamente contemporâneos dos *modos de ser* dos adolescentes dentro da escola e também das suas formas de significá-la. A cultura juvenil atual – significando as construções e apreensões da realidade em um contexto social plural, complexo e competitivo onde os adolescentes fazem os seus intercâmbios e interações – é manifestada dentro da escola nas suas relações sociais e por isto mesmo apresenta-se perpassada por disputas. Por ser construída no meio social traduz uma prática através da qual, conforme salienta Gabriel (2000), se “expressam as diferentes tensões presentes na sociedade” (p.25).

Os adolescentes em vários momentos mostram-se afetados por esta situação dentro da escola e reclamam que “os alunos são divididos” – as *panelinhas* – e que não “deveria ser assim” (Ado9, 17 anos) e reclamam também da falta de união dos mesmos quando existe esta necessidade:

Quando tem aqueles panelinhas lá, quando a gente vê que...que elas estão deixando a gente de lado e aí quando a gente precisa fazer alguma coisa junto acabam afastando a gente do grupo. (Ado2, 16 anos)

A reclamação continua quando eles são convidados a explicarem sobre como seria uma escola ideal na terceira fase da entrevista, evidenciando também nas suas representações sociais, compreensões e modelos de relacionamento muito propagados pelos adultos:

Os colegas deveriam ser mais verdadeiros, sinceros, respeitassem uns aos outros, porque quando fosse tomada alguma atitude na escola todos os alunos deveriam ficar sabendo...e se alguém estivesse tendo alguma dificuldade, alguma coisa, todo mundo assim ajudaria, não ia ter aquelas panelinhas, aqueles grupinhos formados. (Idem)

Nesta categoria são também acentuados outros problemas referentes às limitações que esta realidade traz para eles, mais precisamente à impossibilidade de ampliação dos laços de amizade e nos apresentam aspectos onde apontam que “o processo de tornar-se membro de um ou mais grupos apresenta-lhes uma série de desafios” (HARGREAVES, EARL & RYAN, 2001, p.24):

Eu acho assim: na escola a gente passa por muitas experiências, tanto boas quanto ruins e a parte mais chata é nesta relação de amigos mesmo...a falsidade, é...briguinhas. Até briguinhas mesmo são ruins pra gente. Fazer panelinhas, porque ao mesmo tempo em que não nos ajuda a nos conhecermos, é estranho. Ao mesmo tempo em que não nos ajuda na nossa relação, ela pode nos prejudicar também porque é um jeito da gente se prender só àquelas amizades, então, é uma coisa que nos prende muito. Eu acho chato! (Ado11, 16 anos)

O preconceito e a discriminação são também evidenciados nas suas representações sociais de escola no que se refere aos confrontos estabelecidos dentro do próprio grupo de adolescentes; nas suas falas são também expressados sentimentos de indignação e revolta

que rompem com o senso comum no que se refere aos valores que os adolescentes privilegiam na formação dos grupos :

O que mais me chateia é, tipo assim, pelas diferenças financeiras que têm entre alunos, são criadas panelinhas. Isto aí é o cúmulo! Isto não existe! Pra mim o que vale é a personalidade, o que vale é a pessoa , as palavras da pessoa, a filosofia da pessoa, não vale o que a pessoa tem ou deixa de ter. (Ado7, 16 anos)

Não gosto de ser tratado com indiferença...não gosto por vários motivos, eu me sinto baixo...me sinto...inferior, mas tem que superar. (Ado3, 16 anos)

A fala do Ado3 vai ao encontro dos estudos já desenvolvidos por Hargreaves, Earl & Ryan (2001) quando estes autores afirmam que “o estabelecimento de ligações sociais com um grupo influencia sobremaneira o sentimento de auto-estima e o desenvolvimento de habilidades sociais dos adolescentes” (p.24).

Também nos 25 mapas mentais analisados esta situação de segregação entre os seus pares foi muito explorada pelos adolescentes, 08 deles evidenciaram esta situação:

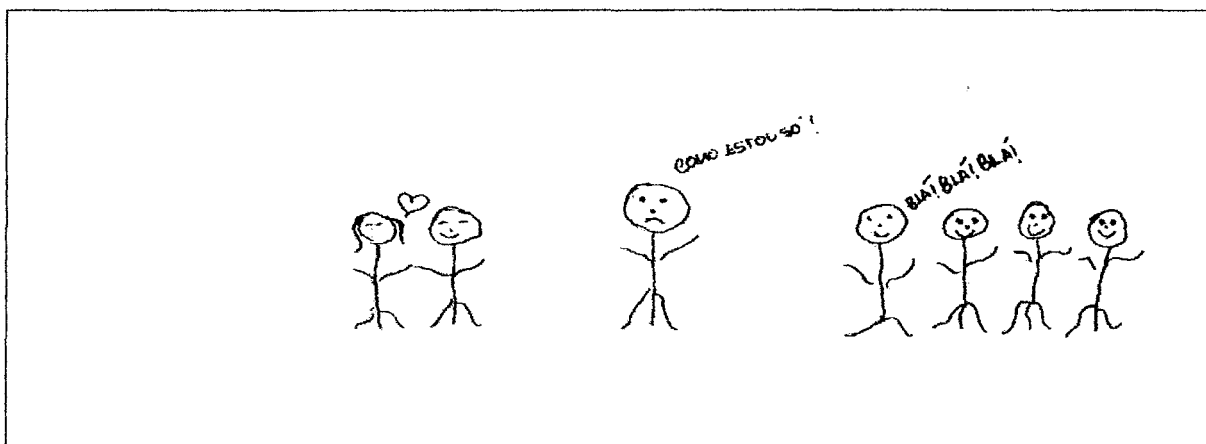


Figura 4.5. Escola e isolamento

Fonte: Mapa mental apresentado por adolescente entrevistado

A figura 4.5. acentua mais uma vez a solidão e o isolamento ao qual os adolescentes estão submetidos a partir das “panelinhas” criadas na escola e acentua ainda a formação de um outro sub-grupo caracterizado pelo namoro que acontece dentro da

instituição. O apelo é claramente estabelecido na sua representação social da escola atual: *como estou só!*

A princípio os adolescentes apresentaram o isolamento e a negligência aos seus modos de ser e pensar como elementos das suas representações sociais de escola, associando-os às práticas advindas da convivência conflituosa que eles têm com os adultos. A partir disto, a força da sensação de solidão é ainda mais marcante quando eles também não conseguem ocupar espaços e serem reconhecidos como parceiros dentro do seu próprio grupo.

A crise de identidade em que eles se encontram – já analisada neste trabalho a partir dos estudos de Erikson (1976) – nos apontam o nível do conflito e sofrimento ao qual estes mesmos se deparam dentro do espaço escolar diante desta situação, já que – conforme os estudos de Ferreira (1995) analisando os trabalhos daquele mesmo autor – neste período os adolescentes sentem necessidade de “se separarem da identidade dos seus progenitores, voltam-se então para o grupo de amigos, procurando conforto na turma para se ajudarem mutuamente e vencerem muitas dificuldades” (p.141).

Situações como estas se apresentam na vida dos adolescentes acompanhadas de sentimento de desvalorização e de incapacidade que os levam a enxergar uma imagem de si mesmos que é o negativo do ideal. Estudos desenvolvidos com os adolescentes que demonstram sinais de depressão já acentuaram que a consequência de situações como esta será “a perda do amor do outro e o inevitável abandono” (PERDOMO, 2001, p.143). A mesma estudiosa ainda acentua que “ele já não pode mais responder positivamente ao que os outros esperam dele, ou melhor, àquilo que ele pensa que os outros esperam; a partida está perdida de antemão, será outro o ganhador” (Id. Ibid.).

O próximo mapa mental ilustra bem esta realidade. O adolescente não encontra um grupo definido em que ele possa se enquadrar na relação aluno-aluno dentro da escola e cria uma legenda à parte para se identificar, solitariamente. Ele não está no grupo dos adolescentes populares, nem no grupo dos “normais” e nem tampouco no grupo dos

excluídos. Esta realidade nos mostra mais uma vez a acentuada crise de identidade adolescente evidenciada nos elementos que compõem as suas representações sociais da escola.

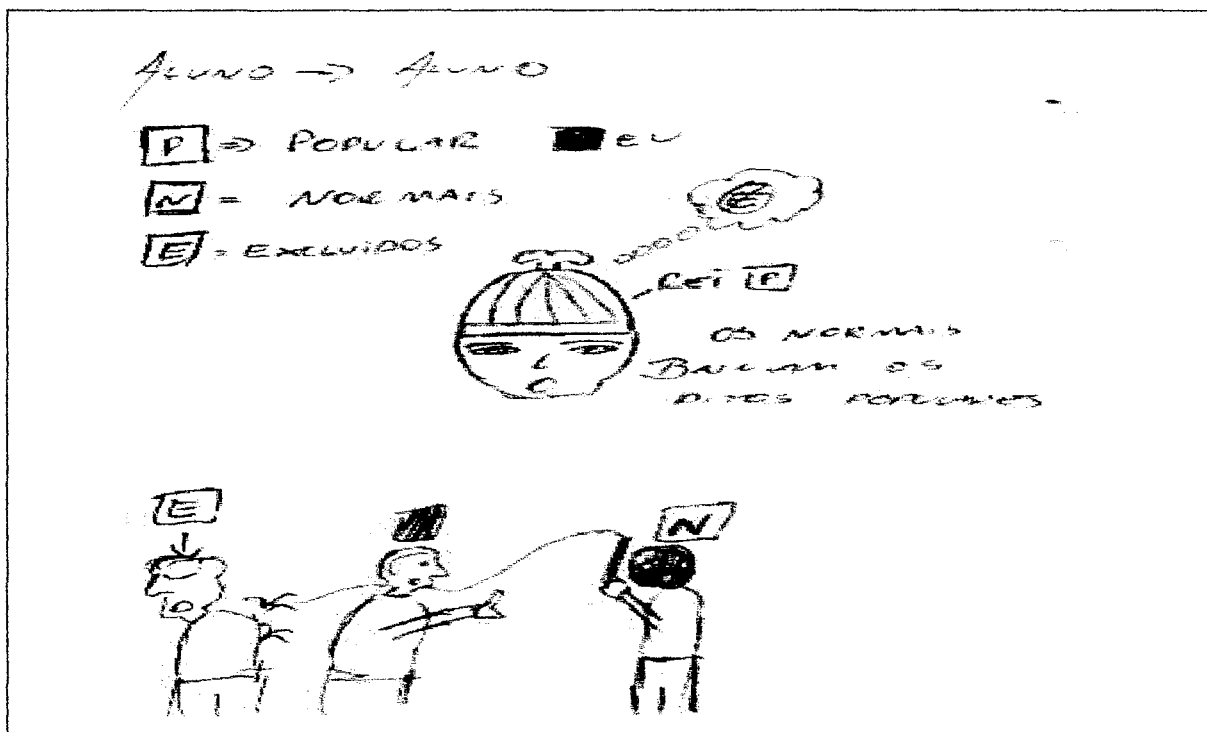


Figura 4.6. Escola e exclusão social

Fonte: Mapa mental apresentado por adolescente entrevistado

Outra característica presente na categoria *nós versus nós* é o confronto de princípios e valores instaurados entre os adolescentes. À medida que os adolescentes se debatem e ajustam-se psicologicamente a todas as mudanças acontecendo na vida deles, é inevitável que enfrentem conflitos e incoerências entre as diversas identidades e os diversos valores a eles disponíveis. Esta realidade vem à tona na fala de 2 adolescentes e nos apontam a exigência de fidelidade que os mesmos impõem entre si, sob pena de “marginalizar” quem os trai, criando mais espaços perpassados por tensões nas suas relações.

Eu gosto da relação com os meus colegas sim, sim e não. Sim porque eu vejo que alguns me tratam como eu realmente devo ser tratada, agora eu sou uma pessoa, eu admito, eu sou chata em certos pontos. Aí lá na sala mesmo eu tenho, assim, não é inimizade, mas é aquela coisa que não bate bem, porque eles acham que eu não consigo achar nada de errado no que eu faço. Um dia

deste mesmo teve um fato que os meninos estavam mudando as notas da caderneta, eu não achei aquilo certo... aí eu fui falar. Eu até hoje não sei se eu fui certa ou errada, eu conversei com algumas pessoas, com a minha família, eles me disseram que eu estava errada, que eu não iria ganhar nada com isto...entregando. Mas eu acho que eu fiz a coisa certa. Eles estavam todos com notas baixas, alteraram notas de 3 e eu cheguei e fui falar. Eles acham que eu influencio muito pra este lado, mas eu não acho deste jeito...(Ado1, 16 anos)

Esta fala do Ado1 nos revela que – juntamente com a forte necessidade deles serem apreciados e aceitos entre os seus pares dentro da escola – os adolescentes têm que esclarecer a si próprios com quem querem se identificar e avaliar as implicações sociais da própria personalidade no momento desta escolha. Esta constatação vai ao encontro dos estudos de Palomares e Bali (1980), analisados por Hargreaves, Earl & Ryan (2001), quando os autores nos chamam a atenção para estes fatores e convidam a escola à atentar para estas questões como um “poderoso aliado no processo educacional” (p.25), já que questões morais e éticas estão envolvidas.

Evidenciamos agora mais outra ilustração *da escola que “é ruim”* presente nas representações sociais dos adolescentes sobre a escola atual e se apresentam a partir da compreensão que eles têm do perfil dos professores e professoras que se enquadram como opositores dos seus interesses coletivos.

4.2.2.4. Confrontos instaurados: Nós versus professores

Dos 25 alunos entrevistados, 16 apresentaram características similares que os distanciam ou os aproximam dos professores da escola. A principal referência presente nas suas representações sociais para identificar o professor como um aliado ou “inimigo” dos seus interesses vêm da forma como o professor se relaciona com o grupo adolescente. Nesta perspectiva, os professores são identificados como opositores na medida em que se apresentam como autoridade na sala de aula. Aliados, quando se apresentam dentro de uma relação de igualdade entre professor/ aluno adolescente.

Os Ado05, 16 anos, quando questionado acerca da sua relação com os professores da escola, na primeira etapa da entrevista, explica esta situação, nos revelando aspectos novos e inusitados nas maneiras adolescentes de significarem os professores e professoras na escola atual. Segundo esta compreensão, os professores *bons* não são aqueles que assumem as suas obrigações enquanto profissionais, mas sim aqueles que não as cumprem; os adolescentes privilegiam as relações pessoais professor/aluno como critério básico de análise da performance docente. Eis a sua fala:

Eu acho que às vezes...é...têm pessoas que não se dão bem com os professores, não é bem não se dar bem, mas que não têm aquele...é...é só o professor chegar e se relacionar como se relaciona com os outros, ter um contato mais pessoal, mais de amigo mesmo. Têm professores que estão lá somente para dar aulas, que estão lá para cumprir a sua função mesmo, cumprindo as suas funções não se relacionam bem com os alunos.

A confirmação desta significação vem na fala do Ado7,16 anos, quando enfatiza a relação ideal entre professores e alunos na terceira etapa da entrevista:

Devem ser como eles são, muito íntimos da gente. Se tiver alguma coisa para falar ele fala, se discorda de alguma coisa fala, se ele estiver errado ele aceita o erro dele. São muito importantes. Eu vou levar pro resto da vida cada personalidade do professor, tudo que ele me ensinou, não só como professor, mas como pessoa mesmo, porque têm muitos professores aqui que têm a vida aberta mesmo. Tem um professor que contou a biografia dele toda, a fase que pressionou ele não ter medo, nem vergonha, é um livro aberto mesmo a vida de todos os professores e este professor mesmo eu vou levar pro resto da minha vida, porque ele mostrou que ele venceu e na hora da dificuldade eu vou lembrar dele, para eu vencer também .

E acentua ainda:

Até nos últimos tempos os professores andam falando que antigamente havia uma grande distância entre o professor e o aluno, mas hoje não! Tem muita intimidade...o professor liga para casa do aluno, o aluno liga para casa do professor...

Esta compreensão declarada dos bons professores, segundo os adolescentes, nos faz lembrar de Gómez (2001), onde, a partir das referências que o autor buscou em Varela (1991), Foucault (1982) e Willis (1988/1990), o mesmo evidencia no interior das escolas o

confronto da “cultura docente” X “cultura dos estudantes”, nos lembrando que “a compreensão que os alunos têm da situação escolar pode ser substancialmente diferente da que os professores têm” (p.165). Isto nos faz buscar evidências nos resultados obtidos nesta mesma pesquisa onde já foi constatado que os adolescentes vêm a escola mais como espaço de socialização entre os seus pares do que como espaço de aprendizagem, esta se apresenta com característica contraproducente, sobretudo quando a aprendizagem está diretamente relacionada com o *estudo* e este é um elemento de oposição forte que os adolescentes têm nas suas compreensões da escola atual.

Surtem então os confrontos quando esta situação de “intimidade” não é vivenciada. O Ado13, 15 anos, salienta na sua fala este aspecto, quando questionado sobre a sua relação com os seus professores:

Uns se dirigem a mim normalmente, outros se dirigem com uma...de uma certa forma que não existe, assim: quer ser maior que o aluno, mas na verdade ele é a mesma coisa que o aluno, só está ali ensinando...

Mais uma vez buscamos subsídios em Foucault (1992) para lembrarmos as relações de poder presentes dentro das instituições e da ausência da possibilidade de nos afastarmos do mesmo. Este autor nos mostra que as correlações do poder “não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistências que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão” (p.95). Neste sentido, a fala do Ado13 nos revela a resistência declarada à figura do professor como um agente detentor de um “regime de verdade” (FOUCAULT, 1992), e tenta neutralizar, através da sua fala, esta compreensão tradicional acerca do papel do professor bastante circulante no meio social, principalmente nos discursos dos adultos. Nas representações sociais que os adolescentes têm da escola atual a significação do professor é outra.

A negação à autoridade do professor apresenta-se mais claramente ainda através da fala do Ado2, 16 anos, quando se refere à característica da escola que ele menos gosta.

Mesmo admitindo o espaço que os adolescentes dão para a intervenção do professor esta situação não é bem vista:

O professor quando começa a pegar no pé...quando a gente quer fazer alguma coisa que não deve o professor começa a pegar muito no pé, a gente sente que está com a razão, às vezes também não está. Quando eles conseguem pegar no nosso pé mesmo deixam a gente bastante irritado.

É nesta perspectiva que o professor é reconhecido pelos adolescentes enquanto integrante dos seus interesses ou enquanto integrante do grupo de comando da escola, já revelados como uma relação marcada pela unilateralidade na compreensão dos mesmos. A aceitação dos professores no seu grupo a partir dos elementos presentes nas suas representações sociais da escola atual do *bom professor* propicia assim, segundo eles, um melhor aproveitamento nas aulas.

Ah, eu não tenho do que reclamar dos professores, para mim eles são legais, mas para mim seria assim, como eu já falei: passar o assunto, mas ter aquela intimidade, ter aquela coisa gostosa, aquela convivência gostosa, sem aquela coisa chata, ser mais aberto com a gente, conversar mais com a gente, como pessoas, assim, mais íntimas. (Ado12, 15 anos)

Não vou dizer que gosto de todas as aulas, mas a maioria eu gosto, porque tem professores...a aula depende do professor: se o professor é bom a gente gosta da aula; o professor que conversa com a turma, que se solta na aula a gente gosta. Nem todos são assim, por isto eu não gosto de todas as aulas. (Ado10, 15 anos)

Convém salientar aqui as implicações que se encontram subjacentes aos “modos de ser” docentes reveladas pelos adolescentes e que são convergentes com as suas representações sociais do *bom professor*. Percebe-se que esta situação revelada tira do espaço da sala de aula a potencialidade que os conflitos têm na educação, o valor potencial de “expressões de resistências” (PIGNATELLI, 1994) como aliados do processo educativo. Conforme acentua este mesmo autor, o importante está em “desarranjar a mesmice, a monótona paisagem, para instigar diferentes formas de ver e ser visto” (p.145). Embora não se pretenda com esta abordagem retirar do espaço da sala de aula a dialogicidade docente com o público juvenil, mas sim refletir a forma como esta dialogicidade está sendo praticada.

Acentua-se assim, que a aceitação servil de um lado advinda das pressões que o “jogo de poder” proporciona, privilegia a ausência do conflito e da incerteza na relação professor/aluno, onde, neste cenário de equilíbrio revelado nas falas dos adolescentes, reduz-se o trabalho da sala de aula a um espaço de socialização dócil e linear, esvaziado de vivências mais críticas e reflexivas que a provocação e o desafio podem proporcionar. Convém ressaltar ainda que a intervenção do adulto/educador é fundamental e necessária, já que a “cultura dos alunos” (GÓMEZ, 2001) traz consigo as marcas de uma sociedade que tem lhes ensinado a banalização à violência, a valorização do efêmero e do descartável, a barbárie. O princípio básico e fundamental desta intervenção, então, é a compreensão dos adolescentes como sujeitos – não no sentido de sujeição – mas como atores sociais que precisam ser compreendidos e ouvidos dentro da escola, e mais ainda, desafiados, transformando as disputas existentes em (re) criação.

Convém destacar ainda outra situação oposta do *bom* professor, segundo os adolescentes, onde aparecem mais problemas de relacionamento entre as categorias professor/aluno dentro da escola. As insatisfações com a unilateralidade e distanciamento dos professores com as suas representações sociais positivas da escola se manifestam novamente através de tensões e disputas nas suas compreensões:

Eu acho assim: o aluno deveria ter, assim, claro que eu acho que diz nas regras do colégio que o aluno e o professor têm direitos iguais, mas na prática eu acho que não é bem assim. Eu acrescentaria regras... assim, que...tinha que existir direitos iguais para os alunos e professores em questão. Principalmente de horário e também dentro da sala de aula, de relacionamento. Muitas vezes o professor não cumpriu com determinada coisa que tava no projeto dele de cumprir. O aluno...acho que é nosso direito de cobrar do professor aquilo, assim como o professor pode cobrar do aluno no momento que ele está dentro da sala de aula e, assim, quando a gente vai falar com a coordenação estas...é...cobrar, né? Não tem jeito! Ele acredita mais na palavra do professor do que na nossa e eu acho que eles deviam acreditar também nos alunos. (Ado11, 16 anos)

Gómez (2001), mais uma vez nos traz aspectos interessantes acerca das implicações presentes na fala do Ado11 quando acentua que “a cultura dos alunos se mostra dependente da cultura dos docentes, se encontra substancialmente mediada pelos valores, pelas rotinas

e pelas normas que os docentes impõem” (p. 165). Esta situação faz com que os momentos de contestação dos alunos sejam justamente uma reação à “impermeabilidade” da cultura dos docentes que detêm maiores “cotas” de poder na instituição escolar.

Assim, a situação docente neste cenário de disputas “paralisantes” na escola reveladas pelas representações sociais que os adolescentes têm da mesma, requer dos professores uma reconstrução compartilhada da “cultura da escola eficaz” e do seu papel na educação dos adolescentes, rompendo com a unilateralidade autoritária que muitas vezes caracteriza as suas práticas dentro da escola e da sala de aula onde são utilizadas as “cotas” que ele possui na instituição, cujo uso é motivado até pela sua situação de perplexidade e insegurança em se lidar com os novos “modos de ser” dos adolescentes manifestados dentro da escola. Ressalta-se então, que seu próprio desafio atual não é abrir mão do seu papel de educador diante dos adolescentes, mas sim promover iniciativas que provoquem a descoberta, a aventura no incerto e no desconhecido, convivendo sem receios com os conflitos e com as diferenças emergentes que este público possui e traz para a escola atualmente, expondo-se e interagindo com o outro e, sobretudo, ajudando-os na sua formação nesta etapa de crise em que os adolescentes se encontram.

É ainda na perspectiva de confronto que vem à tona outra característica do *ruim* da escola. A mesma é compreendida pelos adolescentes como manifestações de autoritarismo e aprisionamento presentes nas exigências que os obrigam a se manterem na sala para assistirem aulas, mesmo que não seja isto o que eles desejam fazer.

4.2.2.5. Confrontos instaurados: Nós versus sala de aula

Quando os adolescentes se referiram às regras e proibições existentes na escola, 10 dos entrevistados citaram a obrigatoriedade de assistir todas as aulas oferecidas como um exemplo de arbitrariedade da escola em relação à liberdade pessoal dos mesmos.

Nas suas falas apresenta-se, de forma subjacente, o desejo de eles serem respeitados e de serem considerados como seres capazes de fazer as suas próprias escolhas no espaço escolar. Desta maneira, a escola ideal, segundo eles, aparece associada com o modelo da oferta de aulas vigente na faculdade e é evidenciada, ao mesmo tempo, a necessidade de fazerem parte de um universo onde, em consonância com a visão circulante, aponta a existência de maior independência e participação nas decisões entre os seus integrantes.

Assim, as falas dos adolescentes nos revelam aspectos relacionados à vontade deles pertencerem a um lugar que os reconheça a partir da perspectiva de que são “maduros” o suficiente para fazerem as suas próprias escolhas. Isto nos faz perceber que eles desejam participar de espaços que os tornem integrantes do “mundo adulto”, sendo membros efetivos. Desta forma, as representações sociais de escola que os adolescentes têm quando são relacionadas a um modelo ideal – uma escola dos seus sonhos – aparece também associada às representações que eles têm de “faculdade”, onde, segundo eles, esta é capaz de dar conta aos seus anseios de serem reconhecidos. A escola a que pertencem, não.

Algumas falas dos adolescentes nos apontam esta compreensão:

Acho que esta escola tem muitas regras. Tem que cumprir muitas regras. Eu acho que a escola deveria ser igual a uma faculdade, se você quiser assistir aula você vai, se você não quer você sai. Acho que deveria ser assim. (Ado13, 15 anos)

A escola que eu imagino seria muito grande, teria aula de manhã e de tarde, teria espaço para todas as pessoas criticarem e darem as suas opiniões, seria...tipo uma faculdade, poderia sair da aula...coisas assim. (Ado8, 16 anos)

O sentimento adolescente de “não pertencimento” a um lugar idealizado por eles nos revela também as respostas que estes mesmos dão através das suas contraditórias atitudes, manifestadas em suas falas. Estas, muitas vezes se manifestam na mesma sala de aula em que eles são “obrigados” a estar:

Às vezes eu risco carteiras. Ah, eu já ouvi dizer que quem risca cadeiras é frustração, mas eu acho que você muitas vezes se sente entediado, sei lá. Você não quer assistir uma aula... você não tem aqui um espaço, porque às

vezes que a gente mata aula... mas por que se mata aula? Se eu não tou a fim de assistir a aula, mas eles não dão liberdade pra você sair desta aula! Eu não quero assistir a aula! Dizem que se você não sair você não perde para aqueles que estão fora, eu sei que tá errado, mas tem uma hora que você não consegue ver! Por exemplo, aí eu fico riscando a cadeira...isto é muita besteira...mas o que eu faço mais é riscar a cadeira. (Ado5, 16 anos)

Percebe-se então, que as formas da escola atual em lidar com os adolescentes – com as suas novas formas de ser e pensar – pautadas na imposição e no controle, não consegue intimidá-los. A rebeldia apresenta-se imediatamente como forma de dar respostas aos modelos que são caracterizados pela ausência da escuta e do diálogo. Na própria organização escolar *eficaz* atual, mais do que antes, a sua estrutura formal supervaloriza a transmissão de conhecimentos das disciplinas de estudo na sala de aula; afinal, é ali aonde os alunos vão se preparar melhor para “vencer a concorrência”.

Ora, conforme já foi salientado neste trabalho, se o professor tem o perfil de “oponente”, segundo a compreensão adolescente, a sala de aula deixa de ser mais atraente ainda! O seu cenário e funcionamento preestabelecido pelas necessidades vigentes que norteiam a organização escolar, onde a “própria organização do espaço e do tempo das aulas é regido por rotinas-padrão derivadas de uma concepção linear e mecânica do intercâmbio acadêmico, concebido como transmissão clara de conteúdos informativos e avaliação objetiva de rendimentos” (GÓMEZ, 2001, p. 157), além da visão vanguardista de retorno e satisfação pessoal para os alunos a partir da participação dos mesmos nas aulas do presente, fazem com que as mesmas se apresentem aborrecedoras.

A sala de aula, então, se apresenta como um forte elemento de oposição entre os adolescentes e os adultos, ou *eles*, que mais uma vez se manifesta quando a situação vem caracterizada com o caráter de disputa. A tendência da escola atual é anular ou neutralizar estes confrontos, de forma unilateral e sem a prática da escuta – a busca de objetividade e da eficácia se apóia na tendência de negligenciar estes aspectos pois “não parece necessário e nem sequer conveniente” (GÓMEZ, 2001) – conforme salienta a fala do Ado5, onde faz um convite explícito para o debate: *mas por que se mata aula?* A reação adolescente vem de forma imediata, mas é só mais uma reação “adolescente *aborrecente*” para a escola.

Assim, mais do que uma necessidade, a escola atual que atende a este público tem a obrigação de trazer para os seus debates o compromisso e a responsabilidade na formação de valores aportados em práticas democráticas que sirvam de exemplo para a vida destes jovens que, por natureza, se encontram inseguros e carentes, ao mesmo tempo em que querem ser respeitados e mostram-se dispostos a não se omitirem diante daquilo que eles se julgam ser *vítimas de injustiças*.

Nos mapas mentais analisados esta significação de escola que lhes tira a liberdade presente nas suas representações sociais aparece também como um elemento de conflito, na medida em que esta realidade vivenciada dentro da escola é associada a outro tipo de exigência que o meio social lhes impõe: a constatação de que precisam desta escola já que é nela que eles podem ter a oportunidade de ter acesso ao conhecimento que lhes dará segurança; o acesso ao conhecimento que também divide a sociedade atualmente, cria buracos entre os ricos e os pobres, exclui e também amedronta. O conhecimento considerado como o *TUDO* na compreensão adolescente do termo.

É assim que a escola tem desenvolvido os seus trabalhos, ensinando matérias convencionais e necessárias ao que o mercado espera que a mão de obra seja preparada, exigindo que o adolescente tenha acesso aos conteúdos de maneira passiva de acordo com o que vai ser cobrado no vestibular, aumentando a ansiedade característica dos discursos presentes advindos da teoria do capital humano (FRIGOTTO,1996) ao qual esta mesma escola que atende aos adolescentes se espelha; além também da eficácia norteadas pelas políticas públicas educacionais que incentivam a formação de mão de obra competitiva para o espaço do “salve-se quem puder” que caracteriza o meio social atualmente e tem incentivado a escola a prover o sistema vigente com a “mercadoria” (GÓMEZ, 2001) necessária.



Figura 4.7. A escola e o mundo extra-escola

Fonte: mapa mental apresentado por adolescente entrevistado

Este é um dos grandes equívocos que a escola comete, já que esta prática não resulta em conhecimento- emancipação que possibilita a autonomia dos educandos. A escola precisa incentivar o estudante a gerar e transmitir o conhecimento que ele tem contato, apostar na criatividade para ensinar e aprender, engajando os adolescentes num mundo em que o conhecimento muda rapidamente, considerando este dinamismo como uma possibilidade de reflexão deste mesmo mundo em que eles fazem parte e são sujeitos. E precisa, sobretudo, despertar neles noções de vida em comunidade, responsabilidade social com o desenvolvimento que o conhecimento proporciona em todos os sentidos. Sem esta preocupação, a sala de aula – lugar que foi pensado para privilegiar a socialização do conhecimento – vai continuar representando simplesmente um espaço de domesticação para os adolescentes.

Diante disto, daquilo que a “escola atual não é” segundo as representações sociais dos adolescentes sobre a mesma, é que surge em suas compreensões a escola que eles gostariam de ter. Algumas pistas foram reveladas e nos convidam a adentrarmos neste modelo pensado por eles, para eles.

4.2.3. O encontro com a escola: expectativas de um modo adolescente de ver e compreender

Uma vasta e diversificada expectativa de escola compõe esta categoria. Alguns aspectos são bem representativos daquilo que as reflexões feitas ao longo deste trabalho já apontavam acerca dos seus “modos atuais de ser”, outros nem tanto assim e nos faz perceber o dinamismo que as representações sociais possuem, atreladas ao tempo, espaço, às influências do meio social e àquilo que ilustra as necessidades de realização dos seres enquanto pessoas.

4.2.3.1. Uma escola democrática

Quando questionados sobre a escola que os adolescentes gostariam de ter, na última etapa da entrevista, 13 dos 25 adolescentes¹² entrevistados apontaram a necessidade de participação nas decisões da escola como o primeiro fator que caracteriza uma escola ideal.

O Ado20, 16 anos, na sua fala nos aproxima deste modelo:

Uma escola ideal seria uma escola totalmente unida: direção... alunos... direção - alunos, direção - coordenação, coordenação - alunos, alunos/alunos...é...tudo teria o seu tempo, a hora do estudo, a hora do esporte...a união disto acabaria marcando e envolvendo a questão da formação da personalidade do aluno; isto é marcante.

O discernimento adolescente no que se refere à formação da personalidade em que eles atravessam e da necessidade deste período ser perpassado por experiências construídas a partir de trocas, nos mostra o quanto eles esperam ser auxiliados e do quanto isto é “marcante”. Na compreensão adolescente, a sua escola ideal não estaria desatenta a esta questão. Esta constatação vem ao encontro do que já foi salientado neste trabalho quando nos referimos à “dormência dos adultos” neste sentido, e nos reporta mais uma vez ao trecho da música *Há tempos* (1989) de Renato Russo – ex- líder da banda de rock pop

¹² Os demais adolescentes apresentaram outras características dessa escola, muitas vezes convergente com este modelo de escola que passaremos a apresentar, em outros momentos nem tanto assim. Em alguns outros momentos foram também apresentadas características desta escola ideal sendo associados vários aspectos numa mesma fala. Assim, nesta “quantificação” revelada não é possível estabelecer uma medida exata, fechando com o total dos adolescentes entrevistados.

nacional Legião Urbana – ao qual os nossos adolescentes até hoje tanto se identificam: “(...) *se tua voz tivesse força igual à imensa dor que sentes, teu grito acordaria não só a tua casa, mas a vizinhança inteira (...).*”

Ressalta-se ainda que nas suas falas – associadas aos princípios de uma escola democrática quando os adolescentes sugerem o diálogo – apresenta-se também a idéia de que a partir da união, surgirá a ordem, a harmonia e ausência de conflitos no interior da escola. Os ideais positivistas com os princípios da linearidade que caracteriza o nosso modelo de sociedade já são apreendidos e incorporados aos seus discursos. As suas necessidades pessoais de serem ouvidos, cuja atenção os permitiria diminuir os conflitos e a solidão da fase em que se encontram, nos apresentam aspectos de satisfações embasadas no que Popkewitz (2000) chamou de *administração social da individualidade*. Neste sentido, a administração social não é compreendida como um conjunto de práticas ou processos organizacionais formais, mas sim como “o conhecimento que ordena e disciplina a ação e a participação” (p.142) e produz, a partir disto, um cidadão novo, ou o “homem novo” que “se desenvolveria de maneira competente em contextos sociais, econômicos, políticos e culturais mutantes” (POPKEWITZ, 2000, p.147) a partir da racionalidade moderna. Segundo este mesmo autor este é o *cuidado da alma* que caracteriza o projeto da modernidade.

A cidadania reivindicada pelos adolescentes traz fortemente esta constatação, a de que eles já estão “impregnados” pela *administração social da individualidade*. Ela vem como um modelo de cidadania racional que possibilita a ordem e a ausência de tensões no interior da escola. As marcas das significações de um projeto de sociedade que não foi pensado por eles, mas está na vida deles, fora e dentro da escola, governa as suas vidas e as suas formas de pensar; isto nos faz lembrar também da *governamentabilidade* acentuada por Foucault (1992).

Outras falas adolescentes nos trazem mais pistas:

Eu acho que tinha que ser uma escola que tivesse regras que tivessem a participação dos alunos, mas regras...é...não sem sentido, assim, de bagunça.

Não! Uma escola onde o aluno...eu acho que aqui a escola precisa valorizar mais o sentimento do aluno, que o pensamento do aluno fosse mais valorizado. (Ado5, 16 anos)

Uma escola com regras e normas que os alunos...é...se interessem em ajudar a fazer as normas e regras do colégio e os diretores ouvissem a opinião dos alunos. (Ado13, 15 anos)

Acentua-se mais uma vez que o desejo de negociação dos adolescentes é evidente. Debortoli (2002) já nos acentuou o desafio que a escola atual em promover estas práticas democráticas a partir de projetos construídos coletivamente, segundo ele, elaborados por atores “radicalmente diferentes – , de ser capaz de possibilitar a coexistência de diferentes significados e importâncias e, principalmente, de ser capaz de valorizá-los” (p.44). Convém ressaltar aqui que o que propomos nesta compreensão de escola democrática não é a supressão de conflitos a partir da negociação proposta pelos adolescentes, mas sim a existência de uma prática pedagógica onde a partir da pluralidade de significados, ou seja, através de uma “pedagogia da diferença” (RIGAL, 2000), se trabalhe e encontre nela sentidos e significados para desenvolver experiências que primem “pela justiça e igualdade” (GÓMEZ, 1998. In: RIGAL, 2000, p.191). Igualdade no sentido de promover reflexões críticas acerca das desigualdades que também caracterizam a nossa sociedade excludente, não só composta de diversidade.

Acredita-se que, desta forma, os confrontos instaurados que tanto têm dificultado a escola em desenvolver os seus trabalhos contarão sim com aliados e não com opositores, onde nesta “união” seja permitida a contradição, a diferença, fazendo destas mesmas motivos para serem desenvolvidos trabalhos críticos e desafiadores, sem a “mesmice” e a ordem que se espera das escolas eficazes atuais. Cabe então aos educadores potencializar esta característica da escola ideal, segundo as representações sociais dos adolescentes, engajando-a aos propósitos da escola ideal que os princípios verdadeiramente democráticos propõem.

Outra característica da escola ideal dos adolescentes é ilustrada por influências acerca do que “se diz” e se espera da escola atual, circulado amplamente no meio social advindo dos interesses das políticas neoliberais inspiradas nas “leis do mercado”; ela diz

respeito à eficácia que a mesma deve ter e oferecer ao seu público/clientela, “consumidor” de conhecimento, como veremos a seguir.

4.2.3.2. Uma escola eficiente

Dos 25 adolescentes entrevistados, 07 deles apontaram como a escola ideal àquela que é capaz de desenvolver os seus trabalhos de acordo com as exigências que se manifestam fora dos muros da escola.

A fala do Ado10, 15 anos, acentua bem esta preocupação:

Olha, eu já desejo frequentar a escola como ela é, eu gosto muito da escola, mas ela nunca é perfeita...sempre pode melhorar. Eu acho que em relação ao nível, em relação aos professores devia...aqui tem vários professores bons! Muitos professores bons...mas têm outros que eu acho fracos, eu acho que isto deveria melhorar...assim: a escola devia estar cada vez mais se atualizando em relação ao vestibular, deveria estar...desde o primeiro ano, primeiro, segundo e terceiro ano, ensinando aos alunos já baseados no vestibular, com mais firmeza, mais atualização.

A eficácia da educação que atende ao público adolescente é medida – no sentido literal da palavra – , no Brasil, de acordo com o número de alunos aprovados no vestibular. É o que Gentili (1996) chamou de *macdonadização da escola*. O mercado define o modelo de escola, seu currículo e seus programas que já vêm *nos pacotes* e a lógica do seu funcionamento lembra os fast foods que ocupam espaços cada vez mais amplos no meio social no capitalismo contemporâneo. Assim, deve-se preparar alunos com a mesma eficácia que se produz hamburgeres, quanto maior é a produção de acordo com o modelo que se espera, melhor é a “qualidade” da escola e, portanto, a sua eficiência.

Esta compreensão e a cobrança dos resultados já é apreendida pelos adolescentes e se manifestam nas suas representações sociais da escola atual. Mas, apesar disto, algumas falas suas demonstram também sinais de tristezas ao terem que enfrentar e aceitar o que esta realidade os impõe:

Eu sempre penso isto: eu prefiro mil vezes.....por exemplo, eu tenho 04 aulas de Matemática e 01 de Filosofia; eu percebi que o que eu estou aprendendo com Filosofia são valores e conhecimentos que eu futuramente vou exercer muito mais na minha vida do que a própria matemática em si. São dois lados: por um lado é preciso saber Matemática para poder passar no vestibular, agora... eu fico pensando: quando eu tiver exercendo a minha profissão, o que eu vou ser, eu não vou estar praticando cálculos, utilizando trigonometria, estas coisas, e sobre isto eu posso dizer com certeza. Eu me expressei muito através de textos, gosto muito de escrever, tenho livros e mais livros de tanto eu escrever, e nisto eu pude perceber que meus textos estão sendo aperfeiçoados e através destes textos dá para perceber que eu estou espontaneamente utilizando tudo que eu estou aprendendo nas aulas de Filosofia. (Ado01, 16 anos)

A necessidade da formação humana está presente também nas representações sociais que os adolescentes esperam da escola. Porém, elas se deparam com a lógica de um paradigma que se pauta em linhas mais duras e exatas ao qual dão sustentação ao sistema econômico em vigor, expressado pela ditadura do mercado, e tem espaço mais amplo e garantido dentro da escola, norteando os trabalhos que a mesma desenvolve.

É neste sentido que mais uma expectativa da escola ideal vem à tona nas representações sociais da escola atual que os adolescentes têm: o modelo de escola dos “EUA”, acompanhando a perspectiva da “eficiência” esperada por eles.

4.2.3.3. Uma escola “americanizada”

Os adolescentes trazem também nas suas compreensões de escola a apreensão de que os “modos americanos de ser” se constituem como padrões e modelos a serem seguidos na organização das escolas brasileiras que os atende. A instituição do maniqueísmo americano tão disseminado atualmente no meio social ocidental, com a representação do “bom” X “ruim”, do “bem” X “mal” é incorporado nas suas falas e nos mostra aspectos inusitados na aproximação com as suas formas de pensar uma escola que corresponda às suas expectativas. Entre os 25 alunos entrevistados, 06 colocaram os EUA nas suas falas quando opinavam sobre a escola ideal, capaz de corresponder ao que eles esperam da mesma.

A fala do Ado6, 15 anos, ilustra bem a situação da escola ideal, segundo o modelo americano:

Eu queria que tivesse professores que, tipo as escolas dos Estados Unidos, onde o professor trabalhasse só para aquela escola, assim, fica ali mesmo, só trabalhando para aquela escola, porque às vezes você fica...eu sei que até é preciso o professor trabalhar mais por causa do salário e tal, mas eu acho que *deveria ser assim; mas também é a situação econômica do país, é uma situação que a gente entende; mas se eu pudesse o professor seria mais dedicado à escola, aí eu sei que ele iria se dedicar, iria fazer um trabalho direito, iria se dedicar mesmo...*

Apesar da ausência de informações mais concretas acerca da real situação de grande parte dos professores nos Estados Unidos – suas dificuldades e ampla jornada de trabalho em instituições diferentes devido às questões também salariais – a compreensão da eficácia da escola relacionada ao trabalho do “professor dedicado” vem de lá. Vem do país que se coloca à frente dos demais, com o viés de excelência e competência que deve servir de exemplo para países como o nosso.

A consciência adolescente da situação econômica e da baixa remuneração dos professores aparece também nas suas representações sociais, ao mesmo tempo em que nos aponta a responsabilidade – apresentada de forma subjacente – do “insucesso” das práticas docentes nacionais devido à falta de dedicação dos professores no seu espaço de atuação, trazendo prejuízos para a preparação dos mesmos. Assim, nos EUA “não acontece” desta forma.

Percebe-se que o legado brasileiro de buscar referências no modelo americano para organizar e estruturar suas políticas públicas educacionais ao longo da história – principalmente a partir da década de 70 ilustrado pelos acordos do Brasil com os Estados Unidos¹³ onde estes deveriam fornecer os dados que iriam nortear a educação nacional rumo ao “desenvolvimento” – não é fato distanciado nas representações sociais de escola dos nossos adolescentes. Os Estados Unidos têm “competência” para ser a inspiração da escola dos seus sonhos. Isto nos faz lembrar uma famosa frase proferida por um super-herói

¹³ Acordos MEC/USAID (FRIGOTTO,1996)

de desenho animado americano, o He Man, que fez muito sucesso no Brasil na década passada. Ao empunhar a sua espada justiceira ele gritava: “Eu tenho a força!”.

Nesta perspectiva, convém destacar ainda a falta de relação entre tempo e currículo das propostas atuais presentes nas recomendações dos “pacotes” – ou cartilhas – norteadores das políticas educacionais atuais, sob orientação do Banco Mundial, embasado no modelo das escolas americanas. A fala do Ado6 evidencia a necessidade de uma escola que os prepare bem, ressaltando a forma como se distribui o tempo de comunicação entre professores e estudantes, um tempo que iria lhes garantir mais aprendizagem. Isto nos remete à seguinte constatação: o tempo por si só não pode explicar os resultados; o verdadeiramente importante é a relação do tempo com o currículo. Que tempo se reserva para que tarefas e para que currículo? Ora, os propósitos explícitos no movimento das escolas eficazes atuais nos traz as respostas, à luz da capacidade de produção e lucro que isto trará para o mercado.

O Ado7, 16 anos, acentua bem esta situação:

Gostaria de ter uma escola, como eu disse antes, tipo nos Estados Unidos, tinha que dá mais liberdade aos alunos, tipo: se eu não gosto de matemática, mas...ah! Matemática é básica e o Português também, mas se eu não gosto de uma matéria, tipo...é....a matéria Religião; eu poderia deixar a matéria e estudar realmente aquilo que eu deveria estudar só se eu fosse estudar na área. Se eu for ser professor de matemática, aí tudo bem, eu vou estudar no ginásio bastante matemática pra quando chegar na faculdade eu ter um preparo maior, na minha especialidade, no que eu vou me especializar.

A visão fragmentada do conhecimento que o adolescente apresenta em sua fala traz ainda o legado fordista como uma característica da escola ideal na sua compreensão da mesma. A tendência do “saber muito sobre pouca coisa” com a especialização traz mais indicativos da forte influência americana na educação do país circulante no meio social, apreendida também na forma adolescente de significar a escola.

As constatações acentuadas nesta categoria evidenciam mais uma vez o conceito de escola atual enfatizado neste trabalho, onde a mesma é compreendida a partir da perspectiva do movimento das escolas eficazes no cenário neoliberal. Como foi acentuado,

no clima social de livre intercâmbio mercantil que busca a rentabilidade imediata, não podem florescer facilmente outras virtudes escolares senão aquelas que se proponham à otimização da eficiência. Em geral, nela se enfatizam os efeitos acadêmicos em detrimento de outros relevantes efeitos sociais, morais ou afetivos característicos da própria escolaridade. Percebe-se então, que neste cenário fortemente homogeneizador, nossos adolescentes defrontam-se com estas características e também incorporam estes valores nas suas representações sociais de escola.

Outra constatação evidenciada na pesquisa acerca da escola ideal, segundo os adolescentes, se refere aos esportes. Eles pensam a escola como um espaço de práticas esportivas e nos apontam aspectos muito mais amplos do que comumente estamos acostumados a compreender o papel da mesma quanto a esta atividade.

4.2.3.4. uma escola que privilegie a prática esportiva

Dos 25 adolescentes entrevistados, 12 deles citaram o incentivo à prática de esportes como um componente imprescindível da escola ideal. Esta expectativa adolescente aparece associada como uma possibilidade de “relaxamento” dentro da escola e nos revelam aspectos de ruptura com a rotina de aulas que são relacionadas com o “estudo” – já salientado como um “desprazer” da escola, segundo os adolescentes –, ao mesmo tempo em que nos apontam a prática esportiva como agente promovedor de maior liberdade e auto-realização dos mesmos no contexto escolar.

As falas dos adolescentes aparecem características onde os mesmos compreendem o esporte como um aspecto onde não existe o controle e nem a relação de imposição da escola sobre os seus corpos e mentes. Alguns até associam o dia das aulas de Educação Física como o único “dia de diversão” (Ado16,16 anos) que existe na escola, sem a “chatice” das aulas. Eles idealizam uma escola com práticas esportivas diversificadas.

Eis algumas falas:

Queria uma escola que tivesse mais atividades de esporte, é...que ensinasse mais divertido, assim, descontraisse mais aquele clima. (Ado19, 17 anos)

Queria que a escola tivesse uma piscina e esportes alternativos como capoeira, judô...(Ado3,16 anos)

A questão de esporte deveria ter mais, por exemplo, natação, deveria ter natação. (Ado9, 17 anos)

O que nos chama a atenção também nesta categoria é a ênfase dada à natação. Dos 12 adolescentes que ressaltaram a prática esportiva como elemento da escola ideal, 09 deles elegeram a natação como esporte favorito e apontaram a necessidade da escola ter uma piscina para este fim.

Esta constatação faz sentido se nos reportarmos para o que está sendo vinculado pela mídia no Brasil acerca do esporte nas escolas. A Rede Globo de televisão – uma das emissoras mais ricas do planeta – em uma das suas novelas exibidas recentemente, *Mulheres apaixonadas*, bateu recorde de audiência no horário mais nobre – a famosa “novela das 8” – trouxe no seu roteiro uma escola onde se desenvolveu parte da trama. Nesta escola que atendia exclusivamente a adolescentes, foram evidenciados os personagens que estavam no terceiro ano do ensino médio com toda a rotina que acompanha a preparação para o vestibular, além da abordagem de questões sociais, econômicas e culturais na vida dos alunos e professores dentro da classe social a que pertenciam.

Os atores e atrizes eram adolescentes bonitos, bem vestidos – o fardamento resumia-se a uma camiseta básica com um logotipo colorido e atual, sendo dispensando o rigor com as demais partes do mesmo: saias curtas, bermudas, etc. compunham o conjunto de acordo com o estilo de cada aluno – e pertenciam à classe média alta. As cenas sempre remeteram o telespectador a ver esta escola como “modelo”, obviamente a credibilidade da mesma era também destacada pelo sucesso que ela possuía a partir do número de alunos aprovados no vestibular, seguindo-se a lógica das escolas eficazes atuais.

No cenário da novela, e da escola, as aulas de esporte enfatizavam basicamente a natação como prática esportiva que a mesma oferecia. Uma professora de 35 anos, bonita,

com porte físico atlético e “sarado” – expressão adolescente empregada para simbolizar uma boa forma física –, cuja relação com os alunos adolescentes lhe deu direito a um envolvimento amoroso com um deles, era a protagonista das aulas que foram mostradas sempre dentro da piscina, com jogos sendo efetivados geralmente com muita alegria e descontração. O “jeito atlético” de ser e fazer privilegiava nas cenas a associação da prática esportiva com descompromisso e culto ao corpo, bem característicos da sociedade atual.

Ora, parece-nos pertinente reafirmar neste trabalho, como já foi evidenciado no capítulo 1, a forte influência que os meios de comunicação têm na formação de valores dos nossos jovens através dos símbolos e modelos que são vinculados nos canais televisivos para favorecer a indústria do consumo. Nossos adolescentes chegam na escola com um saldo de horas de televisão muitas vezes superior ao que terão nos currículos escolares.

Conforme foi constatado no questionário sócio-econômico aplicado com os sujeitos da pesquisa, 100% deles têm a Tv como fonte das informações. Não é surpresa então percebermos como este meio de comunicação “ensina”, ou conforme assinala Schmidt (2001), “(...) ao olharmos uma novela, estamos sendo constantemente interpelados por discursos que nos conformam e nos subjetivam” (p.63).

Outras falas adolescentes nos apontam para esta compreensão:

Eu imagino assim, uma escola com aula de relaxamento. É que a gente estuda tanto...quem estuda. A gente estuda tanto e, assim, têm dias que a gente fica cansado e...a gente não gosta da aula de artes que seria boa para uma aula de relaxamento, aí eu acho que deveria ter uma aula assim, jogo em piscina seria legal. É isto, eu acho que deveria ter aula assim de relaxamento. (Ado12, 15 anos)

O caráter formador ou opressor presente nos currículos escolares em relação ao trato com as práticas esportivas nas escolas, mais precisamente ao que diz respeito às aulas de Educação Física associada à domesticação de corpos – os estudos de Fraga (2000), aprofundam esta abordagem – ganham uma nova característica nesta perspectiva adolescente de compreender as atividades físicas na escola, para além das retóricas “anatômicas, militarizada, cristã, jurídica...” acentuadas e aprofundadas por este autor. O

caráter “zem” ou “relaxante” para representar a escola que vai ao encontro das suas expectativas e está presente nas suas falas se refere exatamente à possibilidade de ruptura com o que eles consideram opressor no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que reduz e simplifica mais uma vez o poder de formação crítica que a prática esportiva e o trabalho com a disciplina Educação Física pode proporcionar nos currículos escolares.

A fala do Ado15, 16 anos, ilustra bem esta compreensão dos adolescentes:

Deveria ter uma piscina para dar mais espaço para natação e, assim, vou citar um exemplo: os colégios de Salvador (capital do estado) que eu conheço têm a sua própria academia e aí quem pratica academia e tal, não precisa fazer educação física.

Apenas 01 aluno, dos 12 que citaram a piscina como elemento da escola ideal, trouxe em sua fala um elemento diferente, relacionando a natação com superação:

Acho que a escola deveria ter uma piscina, porque natação é o esporte que eu mais gosto e também acaba trazendo a possibilidade do aluno se superar através do esporte e isto traz uma disciplina, o aluno acaba também aprendendo a se superar, porque no esporte existe a derrota e o aluno acaba aprendendo com esta superação e isto acaba envolvendo o estudo também.
(Ado20, 16 anos)

A natação quando associada à escola vem como integrante de uma situação que envolve a superação da derrota no estudo. Mais uma vez este aparece como elemento opositor na compreensão adolescente da mesma, onde, segundo esta perspectiva, a prática esportiva sendo incentivada ajudaria os mesmos a lidarem com as frustrações que acontecem no seu interior advindo do ato de estudar. Ou seja, a prática esportiva é apresentada como elemento de resistência e *sobrevivência* a uma característica das representações sociais dos adolescentes sobre a escola atual já analisado referente ao que é “ruim na escola”.

Outro aspecto que ilustra as representações sociais adolescentes da escola ideal, a partir das expectativas que vão ao encontro do que eles pensam e dão significações positivas para a mesma, se refere às necessidades humanas, ao desejo de serem

compreendidos e acolhidos nos momentos de manifestação das suas inseguranças e conflitos.

4.2.3.5. Uma escola que entenda as necessidades humanas

Os adolescentes – conforme já foi evidenciado neste trabalho – estão fortemente presos a um dilema: a necessidade de independência e ao mesmo tempo de segurança. Esta preocupação os atinge fortemente revelando a fragilidade e a necessidade de atenção que os acompanha. Eles são também contraditórios porque às vezes querem ser tratados como adultos e, outras vezes, como crianças.

Neste sentido, as falas de 06 adolescentes, entre os 25 entrevistados, trazem para a pesquisa a aproximação e confirmação destas abordagens já salientadas em outros estudos por alguns teóricos, a exemplo de Erikson (1976) e Hargreaves (2001), e mais, manifestam claramente o desejo da escola entendê-los e, sobretudo, ajudá-los nestes momentos.

Eis a fala do Ado13, 15 anos:

Uma coisa que eu acho que a escola deve ter é psicóloga para nos momentos difíceis que a gente passa...é que os melhores anos e momentos que a gente passa é na escola e é uma coisa que eu acho que deve ter nela. Uma parte assim...pra gente quando estiver sentindo alguma coisa que atrapalhe a escola, os estudos, a vida íntima da gente eu acho que deveria ter uma psicóloga.

A representação e significação da fala adolescente acerca da escola são marcantes no momento em que o adolescente acentua que “os melhores anos e momentos que a gente passa é na escola”. Esta compreensão vem ao encontro ao que já evidenciamos neste trabalho quando todos os adolescentes entrevistados disseram SIM à escola; os aspectos que são “ruins” na mesma são neutralizados diante da importância e grandiosidade das coisas boas que acontecem no seu interior.

Ao mesmo tempo em que esta situação é revelada, existe uma “cobrança” implícita para os adultos que povoam o espaço escolar: “queremos ajuda nos nossos momentos difíceis!”.

A ajuda recebida através de alguém capacitado para este fim sugere ainda que a partir da efetivação deste propósito iriam diminuir as tensões e oposições adolescentes ao modelo de escola dos adultos geradores de problemas no interior da mesma. Isto nos faz lembrar Erikson (1976) quando ele afirma que “o adolescente procura mais fervorosamente homens e idéias em que ele possa ter fé, o que também significa homens e idéias em cujo serviço pareça valer à pena provar que seria digno de confiança.” (p.54). Nesta perspectiva, a ajuda deve vir de fora, já que os integrantes que compõem a escola atual não são capazes de preencher estas lacunas e serem merecedores desta confiança.

O Ado1, 16 anos, evidencia ainda mais esta situação:

O que está faltando aqui para o colégio que iria ajudar muito é uma psicóloga, sessões assim de...com psicólogos, com pessoas que estivessem ali e que falassem a nossa língua, a língua dos jovens, eu acho que iria ajudar muito.

Os adultos da escola “não falam a língua dos jovens”, isto faz com que os adolescentes enfrentem a crise de identidade (ERIKSON, 1976) em que se encontram de uma forma mais dolorosa e solitária em um espaço que, contraditoriamente, eles passam os “melhores anos e momentos das suas vidas”.

A cobrança que se coloca para os adolescentes no meio social atual, exige dos mesmos o abandono da infância. Esta realidade se manifesta nas instituições aos quais eles fazem parte, incluindo a escola; aliada a esta situação há também a necessidade dos mesmos construírem-se segundo os modelos adultos – que não lhes são atraentes! – seguindo um projeto de vida que já vem organizado para eles em forma de “pacote”. A impressão que fica é a de que a fase adolescente é constituída por um “buraco”, um vazio. O adolescente é aquele que não é mais criança e também não é adulto; a fase de transição

ao qual ela é entendida somente, torna sem importância a necessidade de ouvi-los, da dialogicidade, já que tudo que é feito, produzido e sentido por eles é “passageiro”.

Debortoli (2002) lembra que “dialogar com essas pessoas é mais do que compreender um tempo específico e suas transformações, mas é também dialogar com os espaços e as instituições onde suas vidas se estruturam e lhes deixam as suas marcas” (p.37). Mais do que qualquer outra etapa da formação da nossa personalidade – que nos acompanha durante toda a nossa existência – a adolescência precisa ser escutada, precisa sentir-se incluída enquanto sujeitos que têm história – não como uma fase de abandono da sua trajetória anterior de vida representada pela infância – e estão seguindo o processo de construção de uma mesma história neste período tão especial que os caracteriza e os encaminha em direção ao próximo momento, que será constituída por uma maior independência e segurança a partir das experiências vividas no momento presente.

Desta forma, a dependência manifestada pelos adolescentes tem sentido, assim como o seu desejo de autonomia. A situação de crise é necessária e faz parte do longo processo de formação da nossa personalidade ao qual não se esgota com o fim da adolescência (ERIKSON, 1976). O momento da crise de identidade que o adolescente atravessa traz consigo o velho e o novo – infância e fase adulta – onde a confusão de papéis é parte integrante deste período.

Para a escola que atende a este público cabe também a responsabilidade de oferecer-lhe apoio e segurança, já que, geralmente, solitariamente os adolescentes têm enfrentado esta crise. O momento atual não permite mais este tipo de negligência, porque valores descartáveis e efêmeros estão sendo socializados através da mídia e nas próprias relações humanas. Obviamente, estas referências atingem o público adolescente – quando não são vinculados exclusivamente para este fim! –, além da turbulência característica que os acompanha nesta fase.

Por isto mesmo, os adolescentes estão mostrando as suas insatisfações declaradamente, não querem mais se calar. Isto se manifesta seja em forma de

transgressões “conhecidas”, ou através de (re)ações preocupantes, ou ainda através de pedidos claros de ajuda. Esta situação coloca para todos que com eles se relacionam a responsabilidade de atentar para as pistas que são dadas por eles mesmos, e de forma diversificada, a necessidade de atenção, ilustrando muitas vezes o sofrimento que o “rito de passagem” por eles vivenciado traz. Cabe também aos adultos que pensam e fazem a escola atual, perceberem as preocupações adolescentes – não somente como transgressões! – e com elas envolverem-se, ajudando-os neste período da vida responsável pela formação de identidade.

A fala do Ado6, 15 anos, demonstra a necessidade sentida da partilha e do diálogo:

Eu queria que tivesse na escola uma pessoa, um psicólogo, que... se a gente tivesse a fim de conversar a gente chegasse e se abrisse, eu gostaria que tivesse isto.

O desafio então da escola, seguindo a expectativa da escola ideal presente nas representações sociais dos adolescentes, é promover a abertura destes espaços necessários; é ir ao encontro de suas necessidades pessoais, sociais e necessidades de desenvolvimento, e ainda mais, estabelecer as implicações – as “dores” e os “sabores” – das suas próprias experiências educativas com o que a escola propõe, valorizando-os como cidadãos do presente, e não somente do devir.

4.2.4. Ainda sobre as representações sociais identificadas...

Passa-se agora a uma apresentação-síntese das representações sociais que os adolescentes têm sobre a escola atual identificadas na pesquisa. Este momento visa privilegiar o leitor deste trabalho a ter uma aproximação mais objetiva e sucinta das formas adolescentes de ver e significar a escola atual de acordo com os dados coletados nas entrevistas e nos mapas mentais. Foram feitas também breves referências acerca dos pontos abordados na análise e interpretação das mesmas.

4.2.4.1. A escola que adolece...

A primeira categoria que surgiu nas representações sociais adolescentes identificadas foi referente ao que eles consideram *BOM* na escola atual. Nesta categoria foram apresentadas as sub-categorias que ilustraram a escola atual “que é boa”, segundo eles, e os faz gostarem de frequentá-la.

A apresentação destes elementos nas falas adolescentes foi marcada por fortes contradições e isto nos faz lembrar de uma escola que representa bem os seus conflitos pessoais vivenciados. Uma escola que adolece, que tem consigo o sim e o não, o bom e o ruim, o certo e o incerto.

Neste sentido, as representações sociais identificadas referentes ao que eles consideram como o *BOM* da escola, são as seguintes:

- O convívio social entre os seus pares
- O conhecimento socializado

No primeiro elemento presente nas representações sociais dos adolescentes sobre a escola atual foram analisados os aspectos que caracterizam esta significação e diz respeito à aproximação dos adolescentes com os amigos e a forte relação afetiva que os une, trazendo para a análise e interpretação – feitas de forma concomitante em todo o capítulo – as contribuições dos estudos de Erikson (1976) que já nos apontavam para a necessidade dos adolescentes buscarem apoio “entre seus iguais” a fim de se ajudarem mutuamente neste momento de *crise de identidade* em que se encontram. A escola constitui-se, então, na nossa compreensão, como um espaço específico pensado pelos adultos, mas apresenta-se neste segmento como um espaço adaptado pelos adolescentes para corresponder às necessidades do seu tempo: tempo de trocas e de convivência entre os seus pares.

No segundo segmento foi analisado e interpretado o *conhecimento* apresentado como mais um elemento presente nas representações sociais do *bom* da escola. Nesta

- Uma escola que entenda as necessidades humanas

A análise e interpretação destas representações sociais identificadas foram abordadas tendo como eixo principal as compreensões adolescentes de escola que refletem ainda a “impregnação” do poder de sedução e subjetivação que o discurso dominante detém. Neste sentido, foram evidenciados aspectos referentes a uma proposta de escola democrática embasada na idéia de ordem e harmonia, bem característica do paradigma positivista associada às suas propostas de dialogicidade; a eficácia que compõe a idéia circulante da produtividade na escola; o domínio do modelo americano como referencial de sucesso na nossa sociedade e o papel da mídia na formação das representações sociais. Foram destacadas também as necessidades dos adolescentes de terem referenciais adultos para dar-lhes segurança e apoio.

A fim de construirmos uma reflexão mais densa e significativa na interpretação e análise dos dados revelados buscamos mais uma vez referenciais em autores que analisam a obra de Foucault, a exemplo de Popkewitz (1994), Gentili (1996) mais uma vez também dialogou conosco, Rigal (2000), Fraga (2000), Erikson (1976), entre outros.

Esperamos assim, ter sido possível apresentar uma visão ampla dos resultados obtidos que nos propusemos em nosso objetivo de pesquisa: a identificação das representações sociais que os adolescentes têm sobre a escola atual. Porém, convém salientar, que somente com a leitura integral do capítulo, a partir das reflexões construídas ao longo do texto, é que maiores (des) construções podem ser efetivadas para que estes resultados possam ser considerados como uma contribuição para o debate acerca dos modos atuais de ser e pensar dos nossos adolescentes, sobretudo no que se refere à escola, já que é ao longo do mesmo que fazemos um maior aprofundamento em torno das representações sociais identificadas.

JÁ NÃO SOMOS OS MESMOS E NEM VIVEMOS COMO OS NOSSOS PAIS, OU, “O FUTURO NÃO É MAIS COMO ANTIGAMENTE”: EM BUSCA DE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS...

A partir do momento em que nos propusemos a identificar as representações sociais que os adolescentes têm da escola atual já sabíamos que este seria um desafio perpassado por esforços teóricos, epistemológicos e metodológicos, ou seja, já sabíamos que seria uma tarefa complexa em todos os aspectos. Esta complexidade estava atravessada na própria problemática evidenciada, onde foi constatado que as novas formas de ser e pensar dos adolescentes, provocadoras de tantos dualismos e disputas no interior das escolas, não poderiam ser simplificadas e reduzidas aos estereótipos que os desprestigiavam enquanto sujeitos e atores sociais, segundo as apreensões adultas circulantes. Percebemos assim, neste contexto, o surgimento de outras características depreciativas para caracterizar esta etapa. A situação estava – e está! – colocando os educadores em uma posição paralisante e até de perplexidade para lidar com os novos/desconhecidos modos de ser dos adolescentes, onde, segundo muitos, “não havia mais nada a ser feito para resolver os problemas que diariamente se manifestavam no interior da escola, advindos das suas *transgressões sem limites*”.

Para nós este foi o ponto que nos motivou à caminhada. Havia a necessidade de ser feito algo, mas algo diferente. Seria necessária a existência da escuta, dando voz ao outro, aos adolescentes historicamente estigmatizados e negligenciados. Certamente as suas novas

formas de ser e de fazer eram orientadas por suas formas de compreender e significar o mundo e, especificamente, a escola. Mas, que significações eram essas? Que representações sociais de escola eram aquelas que estavam norteadas as suas condutas no interior da mesma e causando tanto estranhamento? Foi assim, nos movendo em direção a estas respostas, que esta pesquisa foi realizada.

As conclusões que podemos apresentar a partir dos estudos realizados, nos remetem a elucidar questões referentes a compreensões e significações de escola, apreendidas pelos adolescentes, que acontecem como um espelho do mundo em que vivemos. Não necessariamente com a visão *deslocada* – característica da imagem refletida no mesmo – e nem tampouco *distorcida* – comuns também em certos tipos de reflexos – como tem sido divulgado no meio social. Este espelho reproduz uma imagem leal e fiel às características do mundo que está sendo contemplado e significado, cujos deslocamentos e distorções já se encontram contidos nele mesmo.

Identificamos representações sociais que têm consigo os valores característicos de um projeto de sociedade que foi pensado para ser o norteador – e está sendo – das nossas vidas, de *todos* nós, não somente da vida dos adolescentes. As suas significações do meio social têm especificidades sim, é verdade; elas se manifestam associadas à própria crise em que eles vivenciam e não há nada de assustador nisto. Assim também o é para as crianças, para os adultos, para os idosos. Especificidades que nos diferenciam e que surgem em decorrência do próprio processo de formação pessoal que todos nós vivemos e representam a continuidade da vida, com as suas descontinuidades.

As marcas do paradigma vigente nas representações sociais de escola identificadas são ilustradas por compreensões de mundo que priorizam, na maioria das vezes, o grande desafio que se coloca, para *todos* nós, em se alcançar um espaço próprio de sobrevivência em meio das crescentes forças que estão presentes nos discursos e práticas contemporâneas. Aqui sim reside o eixo das nossas preocupações de acordo com as constatações dos nossos estudos: o modelo de sociedade atual e o poder de persuasão de suas equivocadas e distorcidas referências. Neste sentido, a escola se apresenta como um local onde, cuja

dinâmica adolescente, é pautada nos princípios contraditórios complexos e ao mesmo tempo homogeneizadores presentes no meio social. Esta realidade foi evidenciada quando os mesmos expressaram os sentidos e significados da escola que é *boa, ruim e ideal*.

Assim, gostaríamos de salientar algumas reflexões que surgiram em decorrência dos estudos efetivados e dizem respeito ao aspecto que mais tem preocupado educadores que lidam com os sujeitos da nossa pesquisa. Acreditamos que neste momento o enfoque principal que deve fundamentar a nossa constatação é a compreensão de democracia que se apresenta evidente – ou de forma subjacente – nas significações de escola que apresentamos, apreendidas pelos adolescentes. Suas transgressões manifestadas e declaradas no interior da mesma, que têm causado tantas expectativas e incertezas, representam acentuadamente as referências propagadas pelos *princípios democráticos e vivência da democracia*, onde, cujas compreensões destas expressões são apreendidas de acordo com a vertente do paradigma dominante que se sustenta no viés da pseudoliberalidade e pseudoigualdade. Assim, *todos* são “convidados” a assumirem esta suposta prática *democrática*. Os adolescentes e a escola assumem posturas similares na compreensão destes termos. Diferentemente do que tem sido divulgado, não é uma característica unilateral.

A adolescência e a escola, então, têm caminhos que apontam para uma mesma direção: a preparação de indivíduos “competentes” para dar conta dos desafios atuais, ambas norteadas pela apreensão simplista do conceito de democracia circulante no meio social, embora com interesses específicos que os identificam enquanto grupos sociais. Conseqüentemente, estes caminhos se apresentam paralelos, não se entrecruzam e nem se encontram, e por isto mesmo produzem práticas que se apresentam tão distantes e opostas. É assim que existe a dificuldade de se admitir *o outro*, com a sua diversidade, nos seus modos de compreender a escola.

De um lado, existe *a escola eficaz* que se organiza para dar conta dos “desafios do meio social” embasada no viés desta pseudoliberalidade e pseudoigualdade. De outro, está o público adolescente que a frequenta, clamando pela prática da “democracia” no seu

educador e potencializador de desafios na sala de aula. Isto acontece quando eles cedem à ausência de tensões perseguida pelos adolescentes, enquadrando-se ao perfil de *bom* professor que os mesmos constroem, ou seja, o professor que é *um igual* para que assim aconteça um ambiente “democrático” na sala de aula. Acentuamos aqui – e mais uma vez – o papel importante dos conflitos, os conflitos criativos que só são geradas a partir do encontro entre diferentes. No momento em que o professor abre mão de ser um referencial e portador destas diferenças estará legitimando, dentro da escola, a compreensão equivocada de democracia que os adolescentes apreenderam no meio social e fortalecendo a manifestação dela.

Isto nos parece sim “estrangeiro” já que a sala de aula pode ser um espaço privilegiado para a desconstrução e reflexão de toda esta teia formada que delimita e exclui e que se apresentam incorporadas nas suas representações sociais de escola. A preocupação que vem à tona nesta situação diz respeito à nossa atenção, enquanto educadores, com os princípios que possam questionar – e desarrumar! – a compreensão de cidadania dos adolescentes utilizando-se da dialética e da hermenêutica. A escola *eficaz* pode ter professores que “furem o cerco” e sejam capazes de mostrar também a outra “face da moeda”.

O que se apresenta, segundo as representações sociais dos adolescentes neste aspecto, é que a sala de aula só é vista como um referencial para eles, quando a mesma se apresenta em uma dimensão lúdica, onde não são propostas grandes perguntas, onde tudo é aparência, ordem, espetáculo, cenário único; ou seja, onde tudo é efêmero: educadores *bons* capazes de dar conta dos conteúdos/conhecimento de maneira “*light*” e divertida. Acentuamos que quando aceitamos esta condição *dócil* de ser – um/a professor/a “*ligado/a*” – estamos também abrindo mão de promovermos trabalhos significativos com os adolescentes que sejam capazes de colocar a escola como um espaço próprio de produção social onde se manifestam as diferenças; as mesmas diferenças que promovem a apreensão da autonomia emancipatória necessária para suas vivências verdadeiramente democráticas, tanto na escola, quanto fora dela. A escola, a partir dos seus educadores, pode ser uma porta-voz da liberdade e da igualdade – no sentido literal das

palavras – para os nossos adolescentes carentes de referências éticas e estéticas, mesmo que o seu currículo aponte para outras prioridades e, portanto, para outros caminhos.

E, por fim, gostaríamos de elucidar a necessidade da continuidade de pesquisas que situem o adolescente nesta perspectiva de análise apresentada: como sujeitos com trajetórias, conhecimentos e saberes produzidos e ressignificados no meio social; com crenças e frustrações; sonhos e frustrações; com esperança na vida, na continuidade do seu percurso e, sobretudo, como sujeitos históricos que se constroem em determinadas épocas e espaços estrategicamente pensados para fins de manutenção de status quo, e por isto mesmo, as suas compreensões de mundo possuem mobilidade, dinâmica e (re) produzem efeitos do poder vigente.

Poucos são os estudos sobre a adolescência que os colocam como pertencentes destes múltiplos e contraditórios espaços. As preocupações mais específicas enfatizam somente a transitoriedade desta fase e tiram o tempo específico da vida dos adolescentes, ou quando muito, colocam velocidade demais nele. Por isto mesmo as abordagens mais comuns são estudos meramente descritivos acerca das características psicológicas que os representam, acompanhados geralmente com “ferramentas” indispensáveis para nos munirmos de “proteção” enquanto ela não passa, a fim “pacificar” os seus conflitos próprios e domesticá-los, rumo a fase seguinte. A escola também tem se apropriado destes estudos para pensar os seus trabalhos com esse público.

Assim, a atenção com os adolescentes enquanto sujeitos e atores sociais precisa ser resgatada. Acreditamos que mais estudos desenvolvidos com a perspectiva de enxergarmos o espaço e o tempo que lhes são próprios, incluindo-os no contexto social amplo a que pertencem e lhes fornecem as pistas para a formação dos seus modos de ser, permitirá a todos nós – dentro da escola ou não – melhor compreendê-los e aceitá-los como integrantes e participantes do processo histórico. É nesta perspectiva que este estudo traz contribuições e provocações para que novas e maiores abordagens sejam evidenciadas a partir de outras pesquisas sobre o tema, já que os elementos que compõem as representações sociais dos adolescentes sobre a escola atual, aqui apresentadas, não podem configurar o todo.

Salientamos este aspecto porque o espaço, o tempo e as formas de estabelecer trocas individuais e coletivas com a complexidade do meio social em que as representações sociais são construídas apresentam mobilidades que acompanham a própria velocidade do nosso tempo, cujas práticas cotidianas escapam do controle social rígido. Isto nos faz relembrar o dinamismo que as representações sociais têm, sobretudo no modelo de sociedade em que vivemos e que nos traz, muitas vezes, situações particulares de perplexidade e falta de traquejo para lidarmos com a rapidez das novidades. Assim, acentuamos o novo que está sendo objetivado agora, neste momento; salientamos as novas compreensões de determinadas situações e símbolos que estão emergindo nas representações sociais dos adolescentes sobre o mundo e sobre a escola também neste momento. Aceitamos, assim, o nosso papel limitado na realização desta pesquisa, mas ao mesmo tempo acentuamos que também não era esta a nossa intenção, já que não acreditamos que o discurso único seja o referencial para se dar conta do complexo e daquilo que não pode ser governado e nem controlado.

É neste sentido que salientamos, ainda, a força que tem aquilo que existe, mas não é conhecido e traduzido e o perigo do surgimento de (pre) conceitos em torno desses elementos. Neste momento apresentamos os resultados obtidos nesta investigação à escola, à academia e a tantas outras pessoas interessadas em conhecer características que representam o que os adolescentes pensam hoje da escola atual, mas ao mesmo tempo mais uma vez evidenciamos o desafio que se abre para a continuidade de estudos como este, sobretudo no campo educativo, já que o que tem sido feito nas escolas que atendem a esse público é um distanciamento considerável e até desconcertante às formas de significação dos adolescentes, mesmo porque o que temos visto não tem sido atraente. É muito mais apreciável para todos nós – quando não conveniente! – assumirmos o papel de *vítimas* dessas “criaturas aborrecedoras” que viraram “demônios”! É nesta perspectiva que nos perguntamos: o que virá de novo com aquele novo que está sendo formado agora e ainda não conhecemos? Ganharão os adolescentes estereótipos, por exemplo, que os caracterizem como extraterrestres vindos de um planeta inferior e que estão preparando uma invasão sumária ao planeta terra começando pela escola? Como as *escolas eficazes* lidarão com esta

situação no Brasil, sob vigilância do Banco mundial? O absurdo desta situação não nos parece tão exagerada quando nos lembramos do que o presente já foi capaz de fazer com esse público “demonizado”.

Por isto mesmo existe a necessidade da escola, continuamente, conhecer, ou *re-conhecer*, os adolescentes que povoam os seus espaços, assumindo uma postura embasada no *re-ver-se*. O campo de lutas e confrontos instaurados no seu interior, constatados no momento atual, não serão suprimidos, nem se espera que a mesma continue com esta pretensão. O seu “re-ver-se” diz respeito às formas possíveis de serem pensados projetos político- pedagógicos capazes de incorporar mecanismos de pensar e conceber o mundo de forma diferente, onde se admita a diferença, o conflito e não se repita o igual, assumindo os riscos que esta “aventura” supõe. Re-ver-se para “ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma (...)” (LARROSA, 1994, p.84). A contribuição deste trabalho para o re-conhecimento dos adolescentes com as suas “novas formas de ser” para o re-ver-se da escola está lançada. Mas, acentuamos mais uma vez a temporalidade que este “conhecimento” tem consigo.

Nesse sentido, é importante ainda salientar que pensar um projeto pedagógico capaz de admitir e aceitar a complexidade do outro – que traz consigo a possibilidade de tensões e conflitos a serem deflagrados – é pensar em um projeto que problematize esta realidade e acentue nas suas reflexões a relação entre indivíduo e sociedade, entre sujeito e cultura, lembrando da dinâmica presente nas significações e ressignificações desses mesmos sujeitos.

E por fim, ainda enfatizando o inacabado, salientamos o desafio principal: a emergência da incorporação destas compreensões de mundo e de escola, aqui apresentadas nesta pesquisa, na escola. Lembremos o agora para não perdermos de vista o devir. E se afinal “o futuro já não é mais como antigamente” (RENATO RUSSO, 1994), a escola pode servir de referência no momento atual para ser um espaço privilegiado de tensão e conflito com a “substância” iluminista que povoa todos os nossos espaços, enquanto não surgir outra coisa...

BIBLIOGRAFIA

ANADON, M. & MACHADO, P. B. (2001). *Reflexões teórico- metodológicas Sobre as Representações Sociais*. Salvador: UNEB.

BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

CAMPOS, D. M. de S. (1987). *Psicologia da adolescência*. Petrópolis: Vozes

CANDAU, V. M. (Org.) (2000). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes.

CARELLI, G. (2003). Para voltar a crescer. *Revista Veja*, São Paulo, v. 1790, n. 7, p. 78 – 79, fevereiro.

DANZIONATO, O.(1995). *Adolescência e Discurso – Aspectos de uma normatividade*. Dissertação de Mestrado, UFC.

DEBORTOLI, J. A . O.(2002). Adolescência(s): Identidade e formação humana. In: CARVALHO, A., SALLES, F. & GUIMARÃES, M. (orgs.). *Adolescência*. Belo Horizonte: UFMG, p. 31-47.

- DURKHEIM, E. (1970). Representações individuais e representações coletivas. In: *Sociologia e filosofia*. 2ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- DURKHEIM, E. (1966). *As regras do método sociológico*. 4ªed. São Paulo: Nacional
- ERIKSON, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar
- FERREIRA, B. W. (1995). *O cotidiano do adolescente*. Petrópolis: Vozes
- FERREIRO, E. (2001). *Atualidade em Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed.
- FOUCAULT, M.(1992). *A microfísica do poder*.Rio de Janeiro: Graal
- FOUCAULT, M. (1987). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.
- FRAGA, A. B. (2000). *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem comportada*. Belo Horizonte: Autêntica.
- FRIGOTTO, G. (1996). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez
- GABRIEL, C.T.(2000). Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU, V.M.(org). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, p. 17 - 46.
- GARCIA, R L. (1996). A educação escolar na virada do século. In: COSTA, M. V. (org.) *Escola Básica na virada do século, cultura, política e Currículo*. São Paulo: Cortez, p. 145 - 168.

GENTILI, P. (1996). A mcdonaldização da escola: a propósito de “consumindo o outro”. In: COSTA, M. V. (org.) *Escola Básica na virada do século, cultura, política e Currículo*. São Paulo: Cortez, p. 45 – 60.

GORE, J. M. (1994). Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, p. 9 – 20.

GREEN, B. & BIGUM, C. (1995). Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, p. 208 – 240.

GÜNTHER, I. de A. (1999) Adolescência e projeto de vida. *Cadernos da Juventude*, São Paulo, v. 27, p. 17 – 19, set./out.

HALL, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, São Paulo, v. 15, n. 51, p. 19 – 25.

HARGREAVES, A., EARL, L. & RYAN, J. (2001). *Educação para mudança: Recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.

LARROSA, J. (1994). Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, p.

PETERS, M. (1994). Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, p. 211 – 224.

POPKEWITZ, T. S. (2000). Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito de poder. In: IMBERNÓN, F. (org.). *A educação no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, p. 141 – 169.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <http://www.ipea.gov.Br>. Acesso: em 26 de out. de 2003.

JODELET, D. (org.). (2001). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ

MACHADO, P. B.(2003). Mapas mentais e representações sociais. In: III JORNADA INTERNACIONAL E I CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, Rio de Janeiro. [Anais eletrônicos...] 1 CD-ROM.

MANNING, S. A.(1987). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. São Paulo: Cultrix.

MOREIRA, A. S. P. (org.).(2001). *Representações Sociais:teoria e prática*. João Pessoa: EdUniversitária.

MORIN, E. (2000). *A inteligência da Complexidade*. São Paulo: Peirópolis.

MORIN, E. (2000). *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.

MOSCOVICI, S. (1978). *A representação social e a psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

PARKER, B. & DEACON, R. (1994). Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, p. 97 - 126.

PELLANDRA, N., CAMPOS, M. & PELLANDRA, E. C. (2000). *Ciberespaço: um Hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

PERDOMO, M. C.(2001). Lágrimas e rock'n roll. In: WEINBERG, C.(org.). *Geração delivery: adolescer no mundo atual*. São Paulo: Sá, p. 137 – 148.

PETRAGLIA, I. C. (1995). *Edgar Morin: A educação e complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes.

PIGNATELLI, F. (1994). Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, p. 127 – 154.

PINHO, J. A. (1999). Redes Digitais: uma nova sociabilidade?. In: RUBIM, A., CANELAS, A. (org.). *Práticas discursivas na cultura contemporânea*. São Leopoldo: Unisinos, p. 111 – 132.

PRETTO, N. de L. (2000). Linguagens e tecnologias na educação. In: CANDAU, V. M. (org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 47 – 65.

PUCCI, B. (org.). (1994). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes.

RAMOS, C. (2000). Geração TV. *Jornal A Tarde*. Salvador, 11 de agosto. Caderno 2, p. 3.

RAPPAPORT, C. R. & DAVIS, C. (1981-1982). *A Idade Escolar e a adolescência*. São Paulo: EPU.

RICARDO, M. de M. (2000). Da Juke Box ao MP3, a voz da juventude. In: PELLANDRA, N. M. C. e PELLANDRA, E. C. *Ciberespaço: um Hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, p. 196 – 206.

RIGAL, L. (2000). A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, F. (org.). *A educação no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, p.172 - 194.

SÁ, C. P. de. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

SANTOS, B. de S. (2001). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

SANTOS, M. (2000). *Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência Universal*. Rio de Janeiro: Record.

SCHMIDT, S. (2001). De olho na mídia. In: SCHMIDT, S. (org). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 61 – 64.

SOUZA, R. P. de. (1996). *Nossos adolescentes*. Porto Alegre: Editora da universidade/UFRGS.

TOMMASI, L de et al (orgs.). (1998). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

TRIVIÑOS, Augusto N. S.(1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

VANNUCHI, C. & DUARTE, S. (2001). Geração zapping. *Revista Isto É*, São Paulo, v. 1630, n. 36, p. 53 – 57, julho.

WAGNER, W. (2000). Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D. C. (orgs.). *Estudos interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, p. 3 – 26.

ANEXOS

UNIVERSITE DU QUEBEC – UQUAC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

ENTREVISTA

Primeiro eixo: significação e ressignificação da escola atual

- 1 – Você gosta de ir à escola? () Sim () Não. Por que?
- 2 – O que mais lhe chateia ou incomoda na escola? Por que?
- 3 – O que você mais gosta na escola? Por que?
- 4 – Quais os dias da semana que a escola deixa você mais feliz? Por que?
- 5 – Qual o seu dia mais feliz na escola nos últimos tempos? Por que?
- 6 – Você gosta das aulas que lhe são oferecidas? Por que?
- 7 – Você gosta como os professores se dirigem ou tratam você? Por que?
- 8 – O que você menos gosta na sua relação com os professores? Por que?
- 9 – Você gosta da forma como a direção da escola se dirige ou trata você? Por que?
- 10 – O que você menos gosta na sua relação com a direção da escola? Por que?

11 – Você gosta da forma como a coordenação pedagógica da escola se dirige ou trata você? Por que?

12 – O que você menos gosta na sua relação com a coordenação pedagógica da escola? Por que?

13 – Você gosta da forma como os seus colegas se dirigem ou tratam você? Por que?

14 – O que você menos gosta na sua relação com os seus colegas? Por que?

Segundo eixo: aspectos institucionais e normatizadores da escola

1 – A escola tem regras e estatutos. Você costuma obedecê-los? Por que?

2 – O que você faz na escola que a maioria das pessoas não costuma saber porque você tem medo de ser punido?

3 – Qual a proibição existente na sua escola que você menos gosta? Por que?

4 – Que proibições há na escola que você concorda, acha justo? Por que?

5 – Quais os motivos que levam você a obedecer as regras da escola?

6 – Você critica as regras que há na escola? Por que?

7 – Que regras ou normas você tiraria da sua escola? Por que?

8 – Que regras ou normas você acrescentaria às de sua escola? Por que?

Terceiro eixo: a escola ideal.

1 – Como seria a escola que você gostaria de ter?

2 – O que você gostaria que a sua escola tivesse e não tem?

3 – Que sugestões você daria para que a sua escola se torne uma escola agradável, boa, que você desejaria frequentar?

4 – Como os seus professores deveriam ser para que a sua escola fosse a escola dos seus sonhos?

5 – Como a direção da escola deveria ser para que a sua escola fosse a escola dos seus sonhos?

6 – Como a coordenação pedagógica da escola deveria ser para que a sua escola fosse a escola dos seus sonhos?

7 – Como os seus colegas deveriam ser para que a sua escola fosse a escola dos seus sonhos?

UNIVERSITE DU QUEBEC – UQUAC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO:

Caro(a) aluno(a),

Este questionário é muito importante para os estudos que estão sendo feitos sobre a adolescência e a escola. É imprescindível que todas as questões sejam respondidas com sinceridade, desta forma você estará contribuindo para que eu possa compreender, nos estudos desenvolvidos, a sua forma de ver o mundo e as influências sócio-econômicas que estão presentes nesse processo. Não se preocupe com o sigilo, você não precisará se identificar, portanto, conto com a sua colaboração.

1 – Qual a sua idade?

14 anos

15 anos

16 anos

17 anos

18 anos

2 – Gênero

masculino Feminino

3 – Qual a série que cursa?

1º ano

2º ano

4 – Você mora em:

Rua _____

Bairro _____

Cidade _____

zona urbana zona rural

5 – Quem são os responsáveis por você?

pais

avós

tios

outros. Quem? _____

6 – Seu pai possui, quanto aos estudos:

Fundamental incompleto

Fundamental completo

Ensino médio

Ensino superior

Pós-graduação

7 – Qual a média da renda familiar da sua família?

1 salário mínimo (240 reais)

de 2 a 4 salários mínimos (480 reais a 960 reais)

de 4 a 10 salários mínimos (960 reais a 2.400 reais)

acima de 10 salários mínimos (acima de 2.400 reais)

8 – Como costuma buscar informações atualizadas fora da escola? Marque as opções correspondentes:

através de jornais e revistas

através da televisão

através da internet

outros. Quais? _____

9 – O que você costuma fazer quando não está na escola? Marque as opções correspondentes::

fica em casa assistindo TV

sai para encontrar com os amigos e amigas

navega na internet

costuma ler . Qual o tipo de leitura? _____

outros. Quais? _____