

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

PHELIPE RODRIGUES MAROCCO DORNELLES

**JOVENS E ENSINO MÉDIO:
ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA**

**CAXIAS DO SUL
2015**

PHELIPE RODRIGUES MAROCCO DORNELLES

**JOVENS E ENSINO MÉDIO:
ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado – da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para o título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nilda Stecanela

**CAXIAS DO SUL
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

D713j Dornelles, Phelipe Rodrigues Marocco, 1979-
Jovens e ensino médio : aspectos históricos e culturais da relação
pedagógica / Phelipe Rodrigues Marocco Dornelles. - 2015.
87 f. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2015.
Orientador: Profa. Dra. Nilda Stecanela

1. Ensino Médio. 2. Jovens - Educação. 3. Educação - História.
4. Antropologia educacional. I. Título.

CDU 2.ed.: 373.5

Índice para o catálogo sistemático:

1. Ensino Médio	373.5
2. Jovens - Educação	37-053.6
3. Educação – História	37(81)(091)
4. Antropologia educacional	37.015:57

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236.



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

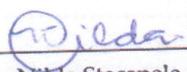
**“Jovens e Ensino Médio: Aspectos Históricos e Culturais da
Relação Pedagógica”**

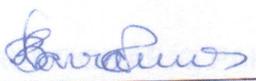
Phelipe Rodrigues Marocco Dornelles

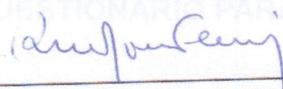
Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

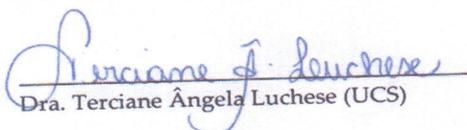
Caxias do Sul, 23 de dezembro de 2014.

Banca Examinadora:


Dra. Nilda Stecanela (presidente – UCS)


Dra. Flávia Brocchetto Ramos (UCS)


Dr. Pedro Moura Ferreira (Universidade de Lisboa)


Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1.1 Motivações para o estudo da Relação Pedagógica no Ensino Médio.....	9
1.2 O contexto e o cenário da pesquisa	12
1.3 Os caminhos de observação da relação pedagógica.....	15
2. A RELAÇÃO PEDAGÓGICA COMO OBJETO DE ESTUDO	19
2.1 Aspectos históricos da relação pedagógica.....	23
2.2 Aspectos culturais da relação pedagógica no Ensino Médio.....	31
3. ARELAÇÃO PEDAGÓGICA COMO OBJETO DE ESTUDO	42
CONCLUSÃO	74
REFERÊNCIAS.....	77
ANEXO 1 – QUAESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES.	81
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES	85

Agradecimentos

À professora Nilda Stecanela, pelo acolhimento, gentileza e carinho nas orientações a este trabalho.

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, por compartilhar os conhecimentos que se fizeram de suma importância neste trabalho.

Aos colegas de mestrado, pelas discussões acerca da educação e pelo incentivo em concluir este trabalho.

Aos jovens estudantes, professores e escolas que participaram desta pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande Sul (FAPERGS) pelo incentivo por meio da bolsa de mestrado para a realização desta pesquisa.

Dedicatória

À minha mãe, que no seu testemunho de educadora e ser humano, cimentou as estruturas de minha trajetória.

Ao meu pai, que com sua força moral, incentivou-me ao posicionamento.

À minha irmã, que com sua perspicácia intelectual, partilhou dos conceitos aqui estabelecidos.

Aos meus amigos, pela compreensão de que a reclusão se fez necessária.

Epígrafe

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação de mestrado situa-se no contexto da atual crise do Ensino Médio, a qual acontece num contexto influenciado por fatores extra e intra-escolares, demonstrando uma inadequação da instituição escolar às necessidades e aos interesses dos jovens estudantes. Confrontamo-nos, aqui, com questões referentes ao sentido das práticas da instituição escolar em relação ao cotidiano dos jovens. Observou-se a juventude que compõe esse nível de ensino com as lentes da História Cultural, que considera não apenas os documentos oficiais como representantes dos fatos históricos, mas, também, as construções culturais das pessoas, suas impressões sobre o ambiente que as cerca, sobre os acontecimentos com os quais estabelecem contato, suas subjetividades, suas narrativas. O objeto central de estudo desta pesquisa é a relação pedagógica entre o professor e os jovens estudantes, o qual exigiu que os atores envolvidos fossem ouvidos em suas percepções sobre a mesma. Tais percepções foram observadas por meio da análise decorrente de aplicação de questionários estruturados, tendo como participantes 3 professores de uma escola pública, 2 professores de uma escola privada, 52 estudantes de uma escola pública e 89 estudantes de uma escola privada de Caxias do Sul. A entrevista constituiu em procedimento complementar para a construção do bando de dados da pesquisa. Entre as conclusões formuladas no percurso do estudo, encontram-se percepções dos professores e estudantes sobre a relação pedagógica, suas indicações voltadas às necessidades de reestruturação dessa relação e as dificuldades referidas por ambos para colocar essa reestruturação em prática. As contribuições de Paulo Freire (2013), sobre a importância do diálogo pedagógico embasaram a reflexão, as quais foram agregadas das formulações de autores cujos estudos associam juventude e Ensino Médio, entre eles: Juarez Dayrell, Elisete Tomazetti, Nara Ramos, Adriano Oliveira e Vitor Schlickmann.

Palavras-chave: Ensino Médio, Juventude, Relação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

1.1 Motivações para o estudo da Relação Pedagógica no Ensino Médio

O presente trabalho abrange as áreas da Educação, da História e da Filosofia. A pesquisa se constituiu no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul, especificamente no Curso de Mestrado, e provém de revisão bibliográfica sobre temas que envolvem a relação pedagógica na escola de Ensino Médio, pesquisa de campo composta de questionários e entrevistas com professores e estudantes do Ensino Médio regular de duas escolas de Caxias do Sul, e apresenta um entendimento sobre a relação pedagógica, procurando assim, trazer uma contribuição sobre as especificidades dos desafios da educação básica no nível do Ensino Médio.

As motivações para entender o sistema pedagógico das escolas e, mais precisamente, as relações estabelecidas entre os professores e os jovens estudantes do Ensino Médio, podem ser encontradas em minha infância. Lembro-me que ainda criança, no período do aprendizado das primeiras letras e números, sensibilizava-me sobre os modos de fazer dos docentes para se relacionarem com os estudantes: uma postura que procurava colocá-los em um lugar semelhante ao de um receptáculo de saberes, onde havia quase nenhuma autonomia. Esse contato geralmente me era bastante desagradável e, com o passar dos anos, já no período da adolescência, esses sentimentos foram se tornando passíveis de maior reflexão e racionalização.

Não só os sentimentos continuaram, no decorrer do tempo, como também a tentativa de entender a relação pedagógica, que, de certa forma, passaram a me tocar cada vez mais como algo inadequado nas escolas. Posso afirmar que não só a mim essas questões intrigavam, pois lembro bem das reclamações dos meus colegas nos antigos primeiro e segundo graus. As questões referentes a esse desagrado na maneira de ser tratado pelos professores perpassaram os anos, e continuaram mesmo depois de concluído o curso de Graduação, atuando como docente, pois os estudantes se faziam as mesmas perguntas, as quais pude ouvir por manter o diálogo como prioridade. Perguntas que pareciam apenas uma troca estéril de palavras, pois continuavam tendo o mesmo sentido, como coloca Gadotti (p. 62, 1985): “Em cada época parece que as mesmas perguntas voltam, só que

voltam com uma roupagem nova.” Inevitavelmente, tempos mais tarde, como professor do Ensino Médio, algum tipo de necessidade em colaborar com a melhora dessa situação foi se instalando em mim, e eu passei a me preocupar em não tratar os jovens da mesma maneira que eu frequentemente era tratado quando estava nesse nível de ensino.

Em uma intrigante dicotomia, os momentos agradáveis e os acontecimentos positivos mais marcantes de minha vida se deram na escola, e principalmente no Ensino Médio. As amizades construídas são mantidas até o presente, os ensinamentos são atualizados e lembrados frequentemente, bem como as ocasiões não muito agradáveis, que sempre me servem de alerta, tanto aquelas vividas com meus jovens colegas quanto aquelas vivenciadas com meus professores. Nesse sentido, preciso esclarecer que meu relato é inteiramente generalista, e o que muito me inquieta é a necessidade de compreender o lugar menor, diminuto, em que os jovens estudantes com frequência são colocados.

O desejo de entender os diferentes aspectos deste fenômeno chamado vida é constante em mim, talvez por isso, ainda bastante jovem me inclinei ao curso de Graduação em Ciências Biológicas, no qual deparei com questões muito mais numerosas do que o entendimento que buscava, dentre elas, aquelas relacionadas ao sentido da vida, ao funcionamento dos organismos, à convivência entre seres da mesma espécie, aos processos de ensino, de aprendizagem, de educação. Nesse universo, enquanto a relação biológica entre sistemas orgânicos era mais bem entendida, permaneciam incógnitas certas minúcias da relação pedagógica entre o professor e os estudantes. Relação que anos mais tarde pude vivenciar do outro lado, ou seja, como professor. E na quase ingênua tentativa de solucionar as questões que envolviam a relação pedagógica, deparei com mais questões sobre essa relação, ao passo que continuava sendo menos trabalhoso compreender e ensinar sobre os fenômenos biológicos que envolvem os sistemas orgânicos.

O desafio foi auto-imposto há muitos anos, e continua a me instigar de tal forma que me faz pensar que uma só vida, bem como uma só mente, não serão capazes de solucionar questões como essas. Por isso, trago aqui não só as contribuições de alguns autores ao desenvolvimento do tema, não só adiciono outras vozes à minha, ou aos resultados obtidos na pesquisa e apresentados neste trabalho. Trago também o convite a buscarmos juntos as soluções para algumas

questões que aqui recebem mais atenção e que julgo fundamentais na construção de uma sociedade mais justa, mais digna e mais agradável.

Para finalizar minha apresentação, eu gostaria de comentar brevemente a propósito de uma experiência de trabalho pedagógico, que se deu enquanto eu lecionava a disciplina de Biologia para uma turma de 35 alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Caxias do sul – turma, aliás, que também me motivou a levantar as indagações que me propus a pesquisar, composta por jovens que comumente consideramos em idade apropriada para o nível de conhecimento que era exposto. Esses jovens apresentavam, de maneira geral, condições adequadas para as atividades propostas. Eram bastante curiosos e participativos, tendo em vista que aqueles que não argumentavam ou perguntavam escutavam-me com atenção e faziam anotações. Havia ainda aqueles que questionavam ao final da aula ou durante as atividades em grupo ou individuais, dirigindo-se a mim em particular. O aspecto que mais me chamava a atenção era a cordialidade daqueles jovens no que diz respeito ao tratamento para com o professor, sempre gentil e delicado.

Em quase todas as aulas, eu me utilizava de histórias reais de minha vida ou de outras pessoas para relacioná-las ao conteúdo. Eles pareciam gostar e o silêncio era quase absoluto quando eu dizia que ia contar uma história. Também elaborava esquemas simplificados e coloridos do assunto da aula no quadro, pois os alunos diziam que lendo o livro era mais difícil de entender. Nesse período em que me relacionei com esses jovens estudantes, sempre tive em mente a importância de observar e conhecer a turma em seu conjunto e em suas particularidades a fim de mais bem trabalhar minha responsabilidade para com a exposição e reflexão de meus pensamentos. O que levo comigo, além das boas lembranças do tempo de trabalho com esses jovens, é que a relação pedagógica, especialmente quando aberta ao diálogo e à expressão das opiniões por ambas as partes, pode ser um caminho eficaz para a aprendizagem, para a formação e para o conhecimento. Além disso, ficou em mim, mais fortemente depois dessa época, o desejo de tentar entender como os jovens e os professores do Ensino Médio percebem a relação pedagógica, levando-se em conta a história dessa relação e também as culturas que a envolvem.

Com este trabalho foi possível, além de compreender um pouco mais sobre

a relação pedagógica, levantar aspectos do trabalho do professor e dos jovens estudantes no Ensino Médio, de modo a qualificar os entendimentos sobre os desafios contemporâneos desse nível de ensino e, assim, propor possíveis caminhos de superação dos mesmos.

Com a preocupação de familiarizar o leitor com meus estudos sobre o universo dos atores desse nível de ensino, apresento a partir do próximo parágrafo um roteiro de leitura em que procedo com uma breve descrição dos elementos que serão abordados em cada capítulo.

1.2 O contexto e o cenário da pesquisa

É possível percebermos uma preocupação na sociedade brasileira em relação aos fenômenos voltados à educação, ao ensino, à aprendizagem, à qualificação, à preparação para o trabalho e à formação cidadã – questões que obrigatoriamente perpassam a escola e a sala de aula. Famílias, professores, pesquisadores e estudantes, buscam o entendimento de como o ambiente de sala de aula deve ser constituído, tendo em vista um descontentamento com as práticas, os resultados, os ideais e os modelos educacionais vigentes no país. Uma das questões a serem discutidas é sobre como podemos alcançar o patamar de educação de alta qualidade.

Muitos profissionais da área da educação pesquisam, opinam e especulam sobre o tema em busca de respostas para podermos solucionar os problemas de maneira prática e eficaz.

Um dos pontos a ser considerado nessa jornada é a relação pedagógica, a incorporação e posterior colocação em prática de uma relação pedagógica mais próxima, respeitosa e harmônica, pois um cidadão não se forma a partir da exclusão social, da opressão e da desconsideração que muitas vezes se manifestam em sala de aula, partindo tanto do professor para o estudante, como do estudante para o professor. Não há convivência harmônica quando há desrespeito, ameaças e humilhações, o que muitas vezes, da mesma maneira, também ocorre em sala de aula. Não há aprendizado agradável, que viabilize uma maior incorporação dos ensinamentos, quando o professor está emocionalmente distante dos estudantes, assim como não há ensino prazeroso, com entusiasmo e com dedicação, quando os estudantes não reconhecem o professor como alguém inspirador, que pode ajudar,

seja qual for a situação.

Esses aspectos são contingentes ao ambiente escolar, que, por sua vez, contribui de maneira determinante na construção da sociedade. Apresentando tamanha importância, é preciso que um entendimento mais apurado desse fenômeno seja alcançado. Por isso, é necessário que a pesquisa formal e acadêmica receba atenção primordial na busca de melhorias em qualquer setor social. Na mesma direção, a reflexão sobre a prática no espaço escolar e os alertas que as pesquisas sugerem se fazem necessários.

Este trabalho de pesquisa não foi motivado e constituído por um único problema, mas por uma série de problemas iniciais e de muitos outros que se incorporam posteriormente. Portanto, foi preciso que houvesse a escolha de um problema e a sua delimitação para que se garantisse a eficácia do trabalho. Posteriormente, em outra ocasião, outros problemas poderão ser trabalhados para que o universo da pesquisa seja mais amplamente abordado. No momento, uma questão específica foi identificada como motivadora da pesquisa, mostrando-se essencial para a compreensão das diferenças e das semelhanças entre as concepções que professores e estudantes constroem a partir da relação pedagógica: *Em que medida as percepções dos jovens estudantes do Ensino Médio sobre a relação pedagógica coincidem com as percepções dos professores e vice-versa?*

A relação pedagógica entre o professor e os jovens estudantes do Ensino Médio, e vice-versa¹, constitui o núcleo desta discussão. Para dar aporte e sustentação às reflexões que permeiam este trabalho – e que visam à resolução de problemas decorrentes de determinados aspectos dessa relação –, mostrou-se necessário traçar um panorama em que constemos aspectos históricos e culturais da educação no Brasil e no mundo.

As discussões em torno da adequação e da harmonização da relação pedagógica na escola têm sua importância justificada por uma possível e perceptiva falta de sintonia entre os jovens e os professores quanto às práticas e relações pedagógicas. Incorporadas a esse problema, há questões relacionadas à disciplina, autoridade do professor, submissão dos estudantes, relações de poder, motivação

¹Digo vice-versa para dar ênfase ao sentido de que a relação pedagógica não é unilateral. Assim sendo, pode — ou não — haver reciprocidade de tratamento entre o professor e os estudantes. Neste trabalho, sempre que for abordada a relação pedagógica entre o professor e os estudantes, esse ponto deverá ser considerado.

para o estudo, relações desiguais no que diz respeito às culturas e aos históricos sociais das partes envolvidas, que caracterizam a crise do Ensino Médio.

Conforme Oliveira (2012), a crise do Ensino Médio no Brasil – apontada como uma conjunção dos acontecimentos expostos até agora por uma série de autores, embasados por variados métodos de pesquisa e análise – configura-se em três âmbitos:

1. Os fundamentos político-pedagógicos destacam uma escola massificada, incapaz de preparar para a cidadania ou para o trabalho. Conceitos abstratos no currículo apenas oficializam uma perspectiva ideológica neoliberal. As instituições não apresentam condições objetivas que viabilizem reformas ao passo que prosseguem pauperizadas. A interdisciplinaridade é transformada em gincanas, competições esportivas, festas beneficentes, etc.

2. A crise do EM é sintoma de uma crise mais ampla: a do respeito pelo passado e pelo saber escolar sobre ele. No atual contexto, o professor também apresenta sua autoridade fragilizada. Aprender possui sentido apenas instrumental, sem direcionamento às potencialidades sociais e culturais.

3. As dificuldades docentes em estabelecer relações de ensino e aprendizagem satisfatórias com os estudantes. Essas relações são tensas, carregadas de conflitos com queixas mútuas e um pronunciado distanciamento em sala de aula, causados em grande parte pela resistência dos professores em entrar em contato com a diversidade cultural que hoje chega às escolas, o que faz com que a escola desconheça os próprios estudantes a quem deseja ensinar. Além de tudo, enquanto a vida fora da escola muda drasticamente, apresentando aos jovens um cotidiano repleto de ferramentas digitais, as aulas dentro da escola permanecem sendo ministradas com os recursos do início dos anos trinta, ou seja, o giz e o apagador.

Dessa forma, podemos entender de modo panorâmico a crise do Ensino Médio como composta da crise da escola, da crise da autoridade e da tradição, e da crise dos sentidos do saber, que aparecem substituídos pelo seu valor performático. Assim, a escola, o professor e os saberes acabam apresentando um sentido exterior e instrumental (TOMAZETTI, 2007). Temos uma escola com cultura própria de difícil transformação dentro de uma cultura social que se transforma rapidamente, gerando incongruências entre a vida na escola e a escola da vida (TOMAZETTI, 2007).

Com base nesse contexto, faz-se importante um maior entendimento da relação pedagógica no processo educacional, relação essa que é mais bem explorada no próximo capítulo.

1.3 Os caminhos de observação da relação pedagógica

Ao buscar entender as questões referentes à relação pedagógica entre o professor e os estudantes, foi pertinente, além da revisão bibliográfica sobre esse assunto, que os jovens fossem ouvidos, que escrevessem seus relatos para que pudesse ser registrada a proximidade que tive com os sentimentos e visões dos estudantes do Ensino Médio sobre a relação pedagógica com seus professores. Da mesma forma, procurei conversar com os professores sobre a relação que tinham com os estudantes e também sobre a relação que almejavam ter, além de propor, como fiz com os jovens estudantes, que respondessem a um questionário que pretendia esclarecer um pouco as situações cotidianas nas escolas. Foi adequado colocar a relação pedagógica em discussão com os próprios professores e estudantes para melhor observar e entender as culturas envolvidas nesse fenômeno e buscar identificar as necessidades que envolvem a relação, para propor desafios que possam ajudar a melhorá-la no Ensino Médio.

As respostas foram interpretadas como dados construídos através de narrativas, tendo como base, para essa interpretação, os estudos de Sandra Pesavento (2008), autora que aborda o olhar da história sobre os fatos de uma maneira mais flexível, mais abrangente, levando em conta os aspectos culturais das narrativas e as impressões que delas emergem.

O olhar investigativo sobre as narrativas construídas nesta pesquisa permitiram identificar elementos e aspectos que indicam a necessidade da reestruturação da relação pedagógica, tendo como apoio teórico as produções de

Paulo Freire (2011) sobre a importância da postura dialógica em sala de aula e a respeito das necessidades da prática educativa.

A pesquisa, portanto, valeu-se de uma postura de análise relacionada ao trabalho de Sandra Pesavento (2008) e à *História Cultural*, que consiste em um olhar mais abrangente às narrativas dos entrevistados e aos dados da pesquisa, que passam, assim, a ser considerados documentos. A pesquisa considerou não só o que foi dito e registrado de maneira direta e objetiva, mas também o sentido emocional e psicológico, que pode ser expresso nas respostas aos questionários e nas narrativas produzidas nas entrevistas, como as preocupações, os desejos, as angústias e os medos que se deixam manifestar e que indicam a desigualdade na relação pedagógica, tanto nas narrativas de professores como nas de estudantes.

O método, então, consistiu em um estudo qualitativo, que acolheu construção de dados no campo de pesquisa, valendo-se de questionários e entrevistas com professores e estudantes do Ensino Médio. Com amostragem de uma escola privada e de uma escola pública do município de Caxias do Sul, as séries abordadas foram as primeiras e as terceiras, na intenção de obter impressões dos que estavam iniciando o Ensino Médio e dos que estavam em término de curso. Os estudantes que participaram foram os dispostos a contribuir com a pesquisa. Além da revisão de literatura sobre o Ensino Médio, que se constituiu cenário da pesquisa, trabalhei na contemplação e na análise das conceptualizações produzidas em torno da expressão *relação pedagógica*.

O entendimento, a técnica e a postura empregados nesta pesquisa para tratar a busca pelos dados, a análise e a construção dos resultados a partir dos questionários e das entrevistas com professores e estudantes sobre a relação pedagógica, basearam-se nas premissas da *história cultural*, que pensa a própria história não como algo estagnado, mas como um fenômeno em construção, que se vale não só de registros em documentos oficiais, mas também de construções populares, talvez há tempos guardadas, como fotos, produções artísticas e relatos. Assim, quando se trabalha com a história cultural, é como se o passado viesse à tona e se reelaborasse, tomando forma, ganhando vida e contribuindo para o entendimento do presente por meio do reconhecimento de necessidades contemporâneas e da proposição de passos e de novos desafios para o trabalho de construção do futuro que queremos e precisamos.

Para o trabalho de campo, conforme já mencionado, foram convidados a participar da pesquisa professores e estudantes de uma escola pública e de uma escola privada do município de Caxias do Sul. Os instrumentos de trabalho foram questionários e entrevistas. Os questionários foram elaborados com questões abertas, por meio das quais o participante da pesquisa pôde escrever seu entendimento de maneira livre, e também com questões fechadas, que apresentam um universo limitado de respostas a serem escolhidas. As questões fechadas apresentam as possibilidades de respostas já conhecidas pelo pesquisador, selecionadas para que façam relação direta com o objeto de pesquisa. Já as questões abertas buscam levar em conta a subjetividade do entendimento do entrevistado, que pode não fazer referência direta ao objeto de pesquisa, mas que pode fazer emergir um novo viés de compreensão - são, afinal, as questões abertas que viabilizam que venham à tona as impressões, os sentimentos, as ideias, as concepções, os desejos e as percepções dos participantes da pesquisa, dos professores e dos estudantes, sobre a relação pedagógica na qual estão inseridos. O instrumento de pesquisa para os estudantes (Anexo 1) continha 39 questões e envolveu os primeiros e os terceiros anos do Ensino Médio. O instrumento para os professores (Anexo 2), por sua vez, continha 23 questões, também abertas e fechadas.

Foram tabulados 146 questionários no total, nas duas escolas, sendo que na escola pública foram respondidos 55 questionários. Destes 55 questionários, 3 foram respondidos por professores, 13 foram respondidos por estudantes do primeiro ano e 39 foram respondidos por estudantes do terceiro ano. Na escola privada foram respondidos 91 questionários. Destes 91 questionários, 2 foram respondidos por professores, 42 foram respondidos por estudantes do primeiro ano e 47 foram respondidos por estudantes do terceiro ano.

Quanto à idade dos participantes, os estudantes apresentaram idades consideradas adequadas a esse Nível de Ensino, compreendidas entre os 15 e os 17 anos. E a idade média dos professores foi de 35 anos.

Além dos questionários, os professores e os estudantes foram convidados a participar de entrevistas, para comentar algo mais sobre a relação pedagógica que, por ventura, não tenha sido salientado por meio do questionário. Na escola pública, um professor e dois estudantes (um do primeiro ano e um do terceiro ano) foram

entrevistados. Na escola privada, três professores e três estudantes (um de primeiro ano e dois de terceiro ano) foram entrevistados. As entrevistas consistiram em buscar depoimentos que expressassem aspectos e elementos da relação pedagógica que os questionários talvez não tenham contemplado.

Esta pesquisa, portanto, foi realizada com o objetivo de identificar os pontos críticos da relação pedagógica, a fim de indicar as lacunas para a definição de políticas e de práticas que possam ser viabilizadas no cotidiano a partir dos dados que estão mais bem analisados no próximo capítulo.

Por fim, cabe apresentar a estrutura do texto, o qual inicia por esta introdução é seguido do capítulo 2 – “A Relação Pedagógica Como Objeto de Estudo” –, no qual apresento um conceito de relação pedagógica, por mim elaborado a partir de minuciosa análise desse fenômeno, apresentando elementos e aspectos como contingentes distintos e inseparáveis dessa relação que se constitui a partir da história e da cultura da educação e da formação do Ensino Médio no Brasil.

No capítulo 3 – “A Relação Pedagógica na Escola de Ensino Médio” –, exponho a análise textual das narrativas construídas pelos professores e jovens estudantes no trabalho de campo, o sentido que é dado por professores e estudantes para a relação pedagógica, e as necessidades e desafios que emergem dessas narrativas.

Na conclusão, exponho os indicadores das necessidades de novas práticas e políticas pedagógicas para o Ensino Médio, e também os anseios sobre as possibilidades de aprimoramento do sistema educacional brasileiro, das culturas escolares e da relação pedagógica no Ensino Médio para a formação de cidadãos autônomos e responsáveis.

2. A RELAÇÃO PEDAGÓGICA COMO OBJETO DE ESTUDO

A relação pedagógica é um objeto amplo e complexo de estudo, do qual se extraem impressões de ordens diversas em diferentes ambientes educacionais. É possível perceber um envolvimento de professores, alunos, pais e pesquisadores quando a questão é o que ocorre entre o professor e os estudantes. Atualmente, é notório que uma modificação na relação entre esses atores se faz urgente.

A relação pedagógica pode ser entendida como o conjunto de elementos e aspectos verificados na relação entre o professor e os estudantes em ambiente escolar e de sala de aula. Os elementos são as partes, as unidades e os fragmentos da relação pedagógica, e têm origem tanto nos alunos quanto no professor. São de ordem mental, emocional, psicológica, sociológica e cultural. São as percepções dos alunos e do professor sobre suas relações; é o sentir-se de ambos no ambiente escolar. Já os aspectos são os movimentos físicos, os hábitos de ação, os comportamentos e as práticas. São os modos de fazer dos estudantes e do professor no ambiente escolar. Portanto, a maneira como a relação pedagógica se manifesta é o resultado da interação entre elementos e aspectos.

A forma como o professor se relaciona com os estudantes – ameaçadora ou amigável, por exemplo – depende de como ele se sente na relação e do que pensa sobre os estudantes (elementos), e também do lugar de onde ele vem, do lugar que almeja alcançar e do lugar em que se coloca como professor, das ferramentas pedagógicas que utiliza para interagir com os estudantes, do que ele viveu, do que ele aprendeu, de como se constituiu professor, pessoa e ser humano (aspectos). Os elementos são constituintes inseparáveis dos aspectos. Não é possível perceber a história que constitui um professor ou um estudante em sua totalidade sem levarmos em conta suas percepções sobre o ambiente no qual se insere.

O relacionar-se é entendido aqui como a expressão de um ser perante outro, em que algo de um se modifica pela ação do outro. No contexto em que vivemos, as relações interpessoais são inevitáveis e obrigatórias, e requerem habilidades específicas de ponderação de questões divergentes, compreensão, identificação, aceitação e tolerância para com as diferenças. Caso essas não sejam desenvolvidas, temos tensões e possibilidades de relações impróprias, desarmônicas e inadequadas, que não viabilizam a sociabilidade e tornam-se um prejuízo para o

ambiente de convivência, que, por sua vez, é essencial à espécie humana, uma vez que somos animais coletivos. Não obstante, deparamo-nos com uma notável desarmonia nas interações entre humanos e uma visível necessidade de construção de novas relações sociais, familiares, entre amigos e colegas, nos redutos escolares – em uma palavra, uma necessidade de relações mais harmoniosas. Não prego, aqui, que tenhamos que nos comportar conforme as exigências do outro ou que tenhamos que vivenciar as diferenças em exercício cansativo de tolerância. Não proponho que tenhamos de sorrir a todos, nem tampouco agir de maneira semelhante àquele que é diferente, buscando a inserção social. Afirmo que precisamos nos tratar com consideração no sentido amplo da palavra, ou seja, levar em conta que o outro, diante de nós, pode não ser o que as culturas de estereotipagem inocularam em nossos pensamentos ao longo da história. Precisamos levar em conta que o outro pode ter potencialidades que desconhecemos, pode ter uma história de vida que nos mostre que, apesar de não sermos iguais, também não somos assim tão diferentes. É necessário levar em conta que o outro possui saberes, opiniões e sentimentos que podem colaborar para a construção ética da sociedade ou até mesmo para a destruição do ambiente social. Perceba que minha visão não é ingênua ou romântica, pois não afirmo que é preciso considerar que todos possuem virtudes, mas sim que todos carregam em si algo que pode ser digno de cuidado, pois esse algo pode colaborar ou prejudicar relações e projetos pessoais. A desconsideração para com o outro é alimentadora de conflitos, e, no que se refere diretamente ao objeto que foi pesquisado, a desconsideração nos ambientes escolares é um contingente de peso que precisa ter fim, pois a consideração, no sentido aqui apresentado, viabiliza relações mais harmônicas.

Na escola, a relação equilibrada, de respeito, ponderação e consideração entre o professor e os jovens estudantes abre os canais de comunicação que viabilizam o ensino, a aprendizagem, a formação cidadã e a educação na sua forma mais ampla. Desse modo, seria possível o salto qualitativo necessário para a conquista do patamar de adequação do Ensino Médio aos padrões exigidos pela sociedade. Tal desenvolvimento, entretanto, não é viável nas atuais circunstâncias, tendo em vista o desajuste das relações entre professores e estudantes por conta, dentre outros, do distanciamento entre gerações e da perpetuação de hábitos e habilidades diferentes, causadores de indisposições diante da necessidade de

serem/estarem/atuarem em um mesmo ambiente. A situação se agrava devido ao acesso inadequado, – considerando-se o momento em que vivemos – a aspectos históricos e culturais.

Os elementos e os aspectos da relação pedagógica não são rígidos ou engessados; pelo contrário, são fluidos, plásticos, maleáveis, e, como o mundo e a vida são mutáveis. Às vezes, precisam mudar também, precisam se reconstituir, reprogramar-se. Às vezes, precisam acompanhar as mudanças sociais para que a relação pedagógica se manifeste de maneira adequada ao seu tempo, possibilitando assim o diálogo com o objetivo de construir entendimento, consciência e autonomia para uma constituição ética da pessoa em sua maioridade - aqui referida no sentido Kantiano. Pois, conforme Kant (2008), a maioridade da pessoa não se refere à nossa concepção de direitos legais adquiridos após certa idade, mas antes à capacidade de pensar autonomamente, por si próprio, calcado na razão, na lógica e no questionamento dos fenômenos observados e dos sentidos. É a capacidade da pessoa de alcançar conclusões a partir do próprio conhecimento, e não a partir dos pensamentos alheios ou das leis e normas determinadas pela sociedade.

Esse sentido de entendimento da *maioridade* faz referência ao objetivo maior da educação, qual seja, o de contribuir com a construção um *projeto de vida*. Dessa forma, a educação pode ser entendida como um processo cultural, pois depende de um consenso para que esse objetivo se estabeleça.

A transformação da relação pedagógica precisa começar com a reflexão dos professores, com o reconhecimento de que é preciso aprender enquanto se ensina; que uma aula nunca é “dada”, mas construída pelo professor e pelos estudantes; que uma aula nunca é “preparada”, mas fundamentada, para que, dessa forma, entenda-se que talvez nada esteja pronto, mas em constante processo de constituição, de modo que o professor e os estudantes sejam agentes dessa construção que envolve o ensinar e o aprender. Paulo Freire (2011), na obra *Pedagogia da Autonomia*, nos explica que, neste sentido,

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao

ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, p. 25, 2011).

Portanto, o ato de ensinar e aprender ocorre simultaneamente e, por isso, a relação pedagógica deve constituir-se de maneira democrática, atendendo às demandas dos estudantes e dos professores, observando-se a necessidade do silêncio de quem aprende sem ser silenciado por quem ensina, o que é perceptível como prática não comum nos ambientes escolares. Essa observação da necessidade do silêncio de quem aprende sem ser silenciado não é unilateral, portanto, compreende a postura dos estudantes e dos professores, que também precisam ouvir os estudantes, ter consideração, dar-lhes atenção. De acordo com Libâneo:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (LIBÂNEO, p. 250, 1994).

É por meio dessa atenção, que aparece como categoria de necessidade nas respostas dos estudantes e dos professores convidados a participarem desta pesquisa, no capítulo correspondente às análises, que a relação pedagógica pode se constituir como processo viabilizador de uma construção ética do ambiente escolar – que, assim, se configuraria como ambiente de análise, de crítica e de respeito.

Entendo, então, que a relação pedagógica é um fenômeno que abrange não só a maneira como o professor e os estudantes interagem no campo da cordialidade, do trato. Ou seja, deve-se levar em conta o saber ouvir, o tom da fala, o uso adequado dos pronomes de tratamento e a articulação apropriada das intenções pressupostas e supostas durante as interações, mas também os métodos que o professor utiliza nas explicações dos conteúdos e os que os estudantes utilizam para aprender. Dessa forma, a relação pedagógica consiste em um conjunto de elementos e aspectos que se manifestam na necessidade de sempre haver algum tipo de comunicação entre o professor e os estudantes, podendo ser a didática do professor (a maneira com que o profissional explica um determinado assunto), seu

modo de avaliação, as formas pelas quais escuta e trata os estudantes se, também, as maneiras com as quais os estudantes tratam o professor. Ainda, não se pode esquecer o que ocorre como consequência dessa relação fora do âmbito escolar — o que se acrescenta às partes envolvidas depois desse encontro.

A relação pedagógica pode acarretar, também, a admiração do estudante para com o professor. Para isso é apropriado que o professor reconheça sua responsabilidade para além dos limites da sala de aula e que tenha uma visão holística em relação à vida e seus componentes. Afinal, ao dominar conhecimentos que extrapolam os da disciplina que trabalha em sala de aula, o profissional torna-se mais capaz de ponderar em toda e qualquer discussão, com mais carinho e respeito. Desse modo, pode contribuir de maneira mais eficaz da construção cidadã, promovendo um maior crescimento humano.

Conforme os estudos de Tomazetti (2007) sobre as atividades em sala de aula, especificamente no que diz respeito à atuação do professor, os estudantes expressam desejar um professor que tenha autoridade, simpatia, descontração e que “fale a língua do jovem”. Que chame a atenção do estudante e “desperte” seu interesse pela aula por meio de uma boa explicação, relacionando-a com o cotidiano dos jovens estudantes.

Essas posturas podem ser bastante difíceis de serem colocadas em prática, e é compreensível que leve tempo para conseguirmos incorporá-las, pois vivemos imersos em culturas distintas, que são compostas de heranças, de representações, de subjetivações, de identificações e de histórias, o que, por vezes, pode dificultar ações nesse sentido. Portanto, é pertinente um olhar mais apurado para os aspectos históricos e culturais da relação pedagógica, para que o melhor entendimento de sua estruturação possa viabilizar uma reelaboração que a torne mais adequada às necessidades dos jovens estudantes.

2.1 Aspectos históricos da relação pedagógica

A relação pedagógica é composta por uma intrincada rede de aspectos, que, conforme vimos são constituídos, também, de elementos que ora se entrelaçam com a história e a cultura pessoal do professor e do estudante, ora com a construção histórica e cultural da sociedade, da comunidade e do local no qual essa relação se constitui.

Os aspectos históricos da relação pedagógica no Brasil podem ser mais bem entendidos quando observamos a estruturação do Ensino Médio, que foi institucionalizado oficialmente em 20 de dezembro 1996 sob a Lei n.º 9.394 denominada Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual estabelece sua regulamentação e composição curricular mínima (BRASIL, 1996). O Ensino Médio já foi chamado de Ensino Secundário, denominação instituída pelo Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942 pelo ministro Gustavo Capanema no governo Getúlio Vargas, e é correspondente hoje ao final do Ensino Fundamental – que vai do sexto ao nono ano –, é essa legislação que dividia o Ensino Secundário em dois ciclos: o primeiro, o ciclo ginásial e o segundo, dividido em dois cursos paralelos: o clássico e o científico (BRASIL, 1942). Em 1961 a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro fixou as bases e diretrizes da educação nacional (BRASIL, 1961). Em 1971 a legislação estabelecida no Regime Militar pela a Lei nº 5.692 fixa a organização do Ensino de Segundo Grau, com cunho profissionalizante, assumido legalmente (BRASIL, 1971). Por fim, a atual Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que institui a nomenclatura de Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Atualmente o Ensino Médio no Brasil corresponde ao antigo Segundo Grau, que pretendia aprofundar os conhecimentos do Primeiro Grau – hoje correspondente ao Ensino Fundamental – e contribuir na formação do cidadão, tanto no que diz respeito às atividades individuais quanto às sociais e profissionais. O Segundo Grau, assim como o seu sucessor, também era obrigatório para o ingresso no Ensino Superior. (BRASIL, 1996).

O Ensino Médio pode ser cursado paralelamente à educação técnica e, no Brasil, a LDB permite que cada sistema de Ensino Médio seja livre para estabelecer o planejamento de trabalho dos conteúdos, que geralmente são: Português, Literatura, Espanhol, Biologia, Física, Química, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Psicologia, Filosofia, Artes, Informática e Educação Física. (BRASIL, 1996).

O Ensino Médio transcorre em um período que pode ser bastante difícil para os jovens, que o cursam com idade que varia, em média, entre os 15 e os 17 anos. Nesse período, fica claro o término da infância e da possibilidade de viver em estado de completa dependência. Uma postura mais autônoma passa a se mostrar necessária, bem como uma preocupação em relação às atividades profissionais e ao

possível ingresso no ensino superior. Nesse momento, manifestam-se também apreensões no que diz respeito às interações interpessoais e à atividade sexual. Faz-se obrigatório à atividade docente estar inteirada acerca das especificidades desse período da vida para o acompanhamento e o auxílio aos jovens em suas indagações pessoais, sociais e técnicas. A relevância dos conteúdos trabalhados consiste, especialmente nessa fase, em dar sentido a uma educação para a vida, a uma educação como processo de aperfeiçoamento do ser em relação ao ambiente. O período não deve ser tratado, nesse sentido, como um momento de aprendizagem de assuntos referentes apenas ao concurso vestibular ou de atenção exclusiva a assuntos relativos a si e encerrados com a formatura e o diploma de conclusão do Ensino Médio. Para tanto, a flexibilidade dos conteúdos, admitida pela LDB, deve ser mais bem explorada.

Apesar da liberdade que cada sistema de Ensino Médio possui em relação ao planejamento de trabalho dos conteúdos – o que é de fundamental importância técnica para a adequação da instituição de ensino aos seus estudantes e ao universo social ao qual se integra –, mostra-se ainda necessário o aperfeiçoamento da relação pedagógica no que diz respeito ao processo de humanização. É notável, afinal, o distanciamento dos professores em relação ao cotidiano dos jovens, bem como um grau significativo de desconsideração das necessidades e do direito de expressão e de interação dos jovens com os professores. Esse fato é mais bem entendido quando levamos em conta o processo de construção social do Brasil, que apresenta resquícios de uma nação que emergiu de uma realidade marcada por características como a colonização, a exploração, a segregação e o preconceito. É inegável, afinal, que apresentamos uma séria de traços sociais e culturais que são condizentes com essa história.

O Ensino Médio apresenta características que remontam a períodos históricos anteriores a sua elaboração e implantação – que, às vezes, podem ser até mesmo facilmente confundidas com as que marcam os modelos do século XVII, como, por exemplo, a exposição do assunto pelo professor, seguida de repetição oral coletiva e de aplicação por meio de exercícios teóricos, sem uma análise conjunta dos assuntos propostos, sem debates, sem reflexão, sem crítica quanto à validade e a aplicação prática dos conhecimentos ao cotidiano. Conforme relatam Vidal e Hilsdorf (2001, p. 23) sobre o ensino no século XVII: “Para ensinar, o

professor aplicava três espécies básicas de atividades, a prelação (*lectio*), a repetição e a aplicação.” Essas atividades, condizentes com a atuação docente padrão na época, são ainda hoje frequentemente aplicadas.

A escola pública trabalha, ainda hoje, buscando resolver esses problemas que perpassam a sua história – anteriores, ainda, à implantação da LDB de 1996. Conforme Veiga:

No final de século XIX a educação brasileira vive um momento contraditório. Ocorre, de um lado, uma importante movimentação intelectual e política para a melhoria da qualidade pedagógica de ensino, enquanto as escolas públicas primárias funcionam em condições extremamente precárias em grande parte do Brasil. Em todo período prevaleceu a iniciativa política de elaborar uma imensa quantidade de leis, regulamentos e decretos para a normalização de procedimentos, mas sem alterar significativamente a realidade concreta do ensino nas escolas. (VEIGA, 2011, p. 184).

Além dessa extrema dificuldade histórica que a escola brasileira apresenta em solucionar suas questões voltadas à qualidade do ensino público – não só no que diz respeito às normativas legais, mas também ao material pedagógico e administrativo –, ela ainda apresenta reflexos comportamentais de uma sociedade que sofre com a herança de regimes autoritários – períodos marcados, por exemplo, pelo uso da palmatória por parte dos professores e pelas políticas específicas do período militar, mais precisamente de 1968, voltadas à educação. Conforme Veiga:

Outro fato importante desse período foi a crise salarial vivenciada pela maioria da população e, em especial, pelos professores e funcionários de grande parte das escolas públicas de primeiro e segundo graus da rede municipal e principalmente estadual. A crise econômica tomou proporções absurdas. Em fins dos anos 70 e início dos 80, ocorreram greves em alguns estados, seguidas de fortes repressões. Dessa maneira, a crise se instalou no interior das escolas públicas: de um lado, havia falta de material, ausência de manutenção nas instalações, investimentos precários na formação dos professores e baixos salários; de outro, ampliação das taxas de evasão e repetência escolar. (VEIGA, 2011, p. 316).

Para exemplificar nossos processos históricos recorrendo a um passado não tão distante, basta observar as reformas do período militar, que aceleraram o ritmo da precarização da educação pública brasileira e aumentaram o distanciamento entre a escola pública e a privada, que recebia maiores incentivos e professores mais bem preparados, com melhores salários, além de estudantes com maior amparo familiar para se dedicarem aos estudos, que buscavam e ingressar no Ensino Superior. Ao fomentarem o mercado de cursos preparatórios para o concurso

vestibular, as iniciativas governamentais acabavam por denunciar uma condição econômico-social desigual, na qual as oportunidades de estudo de qualidade e de ingresso em universidades e faculdades se restringiam àqueles que se encontravam em condições socialmente favorecidas, dispondo de tempo e dinheiro para investirem em escolas de qualidade elevada – em geral, as particulares – e nas revisões de conteúdo disponibilizadas pelos cursos pré-vestibulares. Conforme Veiga:

No conjunto, um dos graves problemas das reformas empreendidas no período militar foi o favorecimento da expansão da rede privada de ensino e o pouco investimento na pública. Podemos realçar, por exemplo, o crescimento dos “cursinhos” pré-vestibular, por vários fatores. A competição para o ingresso no Ensino Superior tornou-se bem mais acirrada, tanto pelas demandas sociais e econômicas como pela oferta insuficiente de vagas. Por sua vez, a unificação dos vestibulares contribuiu para uma unidade de conteúdos exigidos nos exames, facilitando a organização dos “cursinhos”. (VEIGA, 2011, p. 315).

Os cursos pré-vestibulares deflagram a desigualdade social estabelecida ao término do Ensino Médio no Brasil. Esse cenário, apesar de positivo quando observado de forma unilateral, tornou-se um problema de proporções que abrangem o país por completo. Uma nação que se propõe à democracia, devido a erros administrativos históricos, acabou por desigualar as oportunidades de sua população, sobretudo no que tange ao acesso e à qualidade da educação escolar pública. Ainda conforme Veiga:

Esses são os fatores que no seu conjunto desqualificaram a escola pública. As famílias de melhor poder aquisitivo enviaram seus filhos à rede particular e às universidades. Nas escolas públicas ingressaram professores e alunos das camadas mais populares. Esse contexto acabou por definir o perfil social da maioria das escolas públicas e da professora de 1ª a 4ª série do primeiro grau, em geral aquela que não teve oportunidade de entrar no curso superior. A normalista de azul e branco não seria mais cantada em versos; sua voz ecoava em protestos de rua. (VEIGA, 2011, p. 316).

Como se essa condição da educação pública não bastasse, com seus problemas no que concerne à qualidade do ensino e à estrutura da escola, outras questões se manifestavam de maneira bem mais sutil, sem transparecer de imediato aos olhos da sociedade. Tratavam-se das inadequações na relação pedagógica, verificáveis tanto na escola pública como na privada, que permeiam as salas de aula ainda hoje, de inúmeras maneiras. É recorrente, por exemplo, a ideia de que os jovens seriam praticamente incapazes de discutir questões de âmbito acadêmico – o

que indica que os aspectos históricos da relação pedagógica no Brasil nos levam a concepções distorcidas sobre o jovem atual, o qual se mostra articulado, dinâmico e conectado. Essas percepções desvinculadas dos fatos dificultam a postura e a atuação mais integrada do professor, que insiste em colocar o estudante em uma posição que hoje precisa ser reestruturada, conforme solicitam as necessidades sociais atuais. Conforme Vitor Schlickmann:

De fato, uma das principais dificuldades enfrentadas pelos docentes consiste em posicionarem-se como representantes de um mundo comum àquele vivido por seus alunos, dada a diversidade cultural presente em sala de aula, advinda de uma progressiva massificação do Ensino Médio nos últimos anos. Somando-se a isso, temos ainda uma subjetividade juvenil que se modifica no mesmo ritmo das transformações sociais, produzindo novas formas de ser e agir nos espaços sociais. (SCHLICKMANN, 2013, p. 60).

Nota-se, assim, que além das dificuldades de interação do professor com o universo juvenil atual, surgem outras devido ao fato do jovem estudante ser percebido de maneira estanque como alguém em uma fase de transição – como se também o adulto não estivesse em constante transição e como se o jovem não contemplasse posições bem elaboradas sobre diferentes assuntos.

Conforme podemos encontrar em registros de livros de história, ou mesmo por meio de relatos daqueles que foram estudantes em décadas passadas, no Brasil houve um período em que o castigo físico era aplicado frequentemente, tanto com uso de objetos de madeira quanto com as próprias mãos, para que os jovens estudantes se adequassem ao que os adultos julgavam ser uma boa conduta. Não é difícil constatar que esses métodos punitivos eram bastante opressores e não indicavam uma disposição por parte dos professores no sentido de conviver de maneira harmoniosa, entendendo as premissas do comportamento do jovem. É evidente que tal realidade possivelmente conduziria o jovem a uma condição de sofrimento não apenas físico, mas também emocional, pois era construída, assim, uma condição de revolta e submissão para com o sistema educacional e os seus professores. Esse fato poderia gerar limitações de suas faculdades, habilidades e competências perante a vida em todos os seus âmbitos, além de um sentimento de desagrado para com o mundo da intelectualidade e dos estudos, o que também poderia gerar uma perda imensurável para a inovação e aprimoramento do mundo do trabalho e do convívio em sociedade.

Na década de 1930, conforme os estudos de Kerbern (2014), o sistema de ensino brasileiro começava a experimentar um processo de expansão do Ensino Secundário, através da divisão das etapas entre Ensino Secundário e Profissionalizante, que não dava direito de acesso ao Ensino Superior. Assim, o Ensino Profissionalizante foi destinado às camadas mais populares da nação, e o Colegial, voltado para o ingresso no Ensino Superior, às camadas mais favorecidas. Essas mudanças definiram uma dualidade no sistema educativo, sendo uma de formação de mão-de-obra e outra de formação de elite.

Conforme Sposito (2005), no decorrer das transformações históricas da escola, que, a partir da década de 1990 passou a receber cada vez mais estudantes de perfis sociais diferentes, também as dificuldades foram se transformando. Fazia-se necessário, nesse momento, adequar a instituição escolar a essa diversidade social, pois esses estudantes traziam consigo os conflitos de uma sociedade desigual e excludente, que apresentava altos índices de pobreza e violência, aspectos que interferiam nas relações desses jovens com a escola, estabelecendo novos desafios.

Enquanto a escola pública, conforme Dayrell (2007), tentava solucionar seus problemas de maneira desastrosa, houve avanços significativos nas escolas privadas, que passaram, assim, a atrair as classes mais altas da sociedade, o que levou a escola pública a ser caracterizada como “uma escola para pobres” e de baixa qualidade de ensino.

Assim, Conforme Dayrell (2007), o Ensino Médio no Brasil veio se transformando e, se antes era o caminho natural para o ingresso no Ensino Superior, agora, com a obrigatoriedade de ingresso a todos os jovens, imposta pela LDB de 1996, tornou-se a última etapa obrigatório do Ensino Básico. Trata-se, atualmente, para a grande maioria dos estudantes, apenas de um ciclo a ser cumprido, o que vem gerando o debate sobre o carácter propedêutico ou profissionalizante a ser incorporado por esse nível de ensino.

Apesar de várias iniciativas do poder público, conforme Dayrell (2007), não houve ainda a devida adequação da escola pública a este novo perfil da realidade. Salvo algumas exceções de âmbito municipal, a estrutura da escola pública não responde aos desafios da educação formal para esses estudantes e, se a escola se abriu para esse novo público, não se constitui no sentido de viabilizar diálogos com

os sujeitos e seu cotidiano.

Revisitando Krawczyk (2013), podemos observar que durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, foi sancionada a emenda constitucional que prevê a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito. Também foram Sancionados decretos, resoluções e leis que alteram o currículo com a regulamentação da educação profissional concomitante ou sequencial, a institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais e a inclusão de língua estrangeira e com vários pareceres do Conselho Nacional de Educação. Durante a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2011, resoluções, decretos e leis modificaram mais uma vez o currículo do Ensino Médio, incluindo novas disciplinas obrigatórias, como História e Cultura Afro-Brasileira, História e Cultura Indígena, Filosofia, Sociologia e, ainda, como disciplina facultativa, Língua Espanhola. A regulamentação da Educação Profissional Técnica foi modificada e esta foi articulada ao Ensino Médio regular nas formas Integrada, Concomitante, e Subsequente. Foi criada a Secretaria de Educação Básica, da qual fazem parte o Departamento de Políticas de Ensino Médio e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Foi criada, além disso, a Coordenação Geral de Ensino Médio dentro da Diretoria de Currículo e Educação Integral, da Secretaria de Ensino Básico. Por fim, foi regulamentado o Fundeb, que estabeleceu um orçamento próprio para o Ensino Médio e a obrigatoriedade do Ensino Básico de 4 a 17 anos.

Em 2009, foi estabelecido o acordo de que a Educação Básica passaria a ser obrigatória a todos, dos 4 aos 17 anos de idade, e que a sua oferta gratuita seria assegurada para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009). Todos os estados da federação deveriam garantir a universalização do ensino obrigatório e estabeleceu-se o ano de 2016 como limite para a implementação das políticas necessárias para que se assegurem a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Básico. (BRASIL, 2009).

Novamente revisitando Krawczyk (2013), observamos que durante a presidência de Dilma Rousseff, a partir de 2012, foram definidas novamente as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

Em novembro de 2013 foi instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que representa a viabilização de ações entre a União e os governos estaduais para a formulação de políticas para elevar a qualidade do Ensino Médio

brasileiro, sendo que alguns desafios devem ser considerados, tais como:

- Universalização de matrículas de estudantes entre 15 e 17 anos de idade até 2016;
- Ampliação da jornada para Ensino Médio Integral;
- Reestruturação do currículo nacional;
- Formação de professores e demais profissionais da escola;
- Carência de professores nas disciplinas matemática, física, química e inglês;
- Estímulo ao Ensino Médio Diurno;
- Adequação da rede física escolar;
- Maior oferta de educação profissional integrada;
- Universalização do Exame Nacional do Ensino Médio.

Nesse sentido, o Ensino Médio do Brasil expressa amadurecimento, no sentido de compromisso com uma Educação Básica de direito a todos. (BRASIL, 2013)

Nos últimos anos, conforme Krawczyk (2013), o Ensino Médio brasileiro vem apresentando influências do Governo Federal, das Secretarias Estaduais de Educação, do setor privado, de fundações, de institutos e de ONGs, oferecendo ajuda material e auxiliando na gestão e na estruturação dos currículos da escola pública.

Ao contemplar esses aspectos históricos, não podemos esquecer que não só eles compõem o cenário do Ensino Médio brasileiro, mas também certos aspectos culturais relacionados a esse nível de ensino.

2.2 Aspectos culturais da relação pedagógica no Ensino Médio

A cultura de uma pessoa, ou de um grupo de pessoas, é basicamente estruturada pelos hábitos que, no cotidiano, são “alimentados” para que perpassem os dias, os tempos e as gerações. Nesse sentido, e em referência aos trabalhos de Geertz (1978), o ser humano é um animal capaz de construir cultura, a qual consiste em pensamentos e hábitos que justificam suas práticas diárias. Estas, por sua vez, acabam por constituir o animal humano em sujeito capaz de, a partir de sua cultura, transformar o cotidiano e a própria cultura, dando assim sentido prático aos seus

valores de ser coletivo. O ser humano constrói e desenvolve cultura, e a cultura constrói e desenvolve o ser humano. A cultura humaniza o animal humano, transformando-o em ser humano, constituído de valores, de sentidos, de justificativas para ser sujeito, para ser no mundo. Sem a cultura, estaríamos à mercê das arbitrariedades biológicas, não construiríamos nem transformaríamos o ambiente. Por isso a importância de constituirmos culturas referentes, também, ao processo educativo, a fim de adequá-lo às necessidades da própria cultura.

Lê-se ainda, em Geertz (1978), que a cultura é uma realidade que apresenta sentido concreto em si mesma. Ela estabelece um padrão de forças comportamentais que uma comunidade é capaz de manifestar. Sendo assim, a cultura possui o poder de transformar indivíduos em grupos organizados, conforme Malinowski (1970), possibilitando a organização do coletivo pela continuidade cultural que assume forma diferente em cada cultura.

Tomando por base os trabalhos de Certeau (2012), a escola e o professor não assumem mais o papel de centralizadores da cultura, de incentivadores do comportamento social; este papel cabe aos meios de comunicação computadorizados, tais como a televisão e a internet, as propagandas e os comerciais, representantes de outra cultura, de manipulação pelo consumo e para o consumo em um regime cultural de exploração da superficialidade do ser humano. O professor e a escola não garantem que o jovem se interesse por um projeto de vida baseado no conhecimento científico e filosófico. O jovem, afinal, é transpassado pela cultura de uma relação pedagógica precária, em que o professor, distante do cotidiano dos estudantes e do hábito de análise e crítica da cultura vigente, não advoga pela construção de comportamentos culturais que se sobreponham ao da cultura do consumo e das superficialidades. No entanto, conforme Certeau (p. 141, 2012): “Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza.” Sendo assim, o professor que almeja retomar o lugar central de motivador de uma cultura pela educação formal, precisa, antes de tudo, incorporar essa cultura e, através da relação pedagógica, buscar a sua construção com os jovens estudantes.

Como a cultura está entrelaçada à história, percebemos alguns aspectos culturais herdados por alguns integrantes de gerações de professores,

coordenadores e diretores que podem explicar um pouco daqueles comportamentos dos estudantes taxados como rebeldes. Nesse espírito, mencione-se a evasão escolar, o desinteresse dos estudantes, a apatia, ou, ainda, os casos de depressão e dificuldades de relacionamentos. A escola aparece, com frequência, como um local de opressão para os jovens, e esse aspecto cultural é incoerente em uma instituição educacional, pois falha no que tange a alguns elementos conceituais de educação, como a harmonia maior para a convivência ou o reconhecimento do outro, seus aspectos particulares, sociais, seu espaço e sua autonomia como constituinte de sujeito em maioridade.

Tomando como referência a definição de cultura de Canclini (2005, p. 41), para o qual “a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social”, percebe-se que culturalmente os jovens estudantes mudaram. Já não são contestadores como os das décadas de setenta e oitenta no Brasil, nem tampouco disciplinados como os filhos das classes sociais mais altas das décadas de cinquenta e sessenta (OLIVEIRA, 2012), e constituem, hoje, o que chamamos de Cultura Juvenil, que, conforme Pais (1993, p. 54), é “o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude”, entendida como conjunto referente a uma fase da vida condicionada ao meio. Esses valores interferem de forma contundente na construção das subjetividades, dos sentidos atribuídos ao universo cotidiano. Conforme Fanfani (2000):

As grandes mudanças nos modos de produção, as mudanças na estrutura social e familiar, as transformações no plano das instâncias de produção e difusão de significados (a cultura) afetam profundamente os processos de construção das subjetividades. (FANFANI, 2000, p. 2).

Apesar das mudanças verificadas no perfil dos jovens, o ambiente escolar percebe o jovem mais como alguém que precisa ser moldado para se tornar o adulto cidadão esperado pelos padrões sociais que como um ser presente, vivente e único. A pessoa jovem, como esclarece Schlickmann (2013), é vista como em um estado de “vir a ser”, e não como alguém que possui, em si, uma identidade.

Essa concepção, conforme Dayrell (2003), está muito presente na escola, e, em nome do “vir a ser” do jovem, tende-se a negar seu espaço presente, bem como

as questões existenciais que eles colocam, bem mais amplas que apenas uma projeção de futuro.

Esse entendimento, que faz parte da história e da cultura do Ensino Médio no Brasil, apresenta complexas origens concretas, mas é contingente de uma sociedade que se constituiu convivendo com a desconsideração, a exploração, o poder injusto de uns sobre outros, do colonizador sobre o colonizado, do escravocrata sobre o escravo, do rei sobre os plebeus, da burguesia sobre os proletários, do patrão sobre o empregado, do homem sobre a mulher, do adulto sobre o jovem, do professor sobre o aluno. Constrói-se, assim, uma cultura de descaso.

Outro entendimento sobre o jovem, conforme Dayrell (2003), bastante frequente e romântico, é o de que a juventude é um período de alegrias e belezas constantes. Nessa visão, a juventude seria constituída de liberdade, de prazer, e compreende também um tempo para o ensaio, para a experimentação, um período de hedonismo e irresponsabilidade. Acrescenta-se a essa visão a de que o jovem se reduz ao campo da cultura, como se ele só expressasse quando envolvido em atividades culturais.

Sobre os jovens, conforme Dayrell (2007), predomina ainda uma representação negativa e preconceituosa, projetada para o futuro, ou identificando o jovem como individualista ou como consumista. Quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma ideia de risco e violência. Diante dessas representações, o jovem tende a ser visto na perspectiva da “falta”, da “incompletude”, da “desconfiança”, o que torna ainda mais difícil para a escola percebê-lo de fato naquilo que pensa e faz. A escola tende a não reconhecer o jovem no estudante, a não compreender sua diversidade e a sua condição juvenil.

Por outro lado, conforme Dayrell (2007), a lógica escolar parece invadir cada vez mais a sociedade, reforçando ainda mais sua identidade como “estudantes”, como se essa fosse sua condição natural. Podemos perceber isso nas inúmeras atividades extracurriculares impostas aos jovens, que vão dos cursos de língua estrangeira às atividades culturais e esportivas, sempre no sentido de que aprendam para o futuro, ideia que corresponde às pretensões da escola. Podemos ver aí uma tendência em “formá-los”, como se não existisse outra forma de estabelecer relações com os jovens. Não obstante, na frequência diária à escola, o jovem leva consigo

inúmeras experiências, que se constituem em saberes, provenientes dos mais diferentes espaços e tempos sociais de uma condição juvenil específica. Essa bagagem vai influenciar sua experiência escolar e os sentidos atribuídos à escola. Por outro lado, a escola também apresenta uma condição própria, não sendo uma realidade homogênea. Podemos afirmar que a escola é um espaço peculiar que articula diferentes dimensões. Institucionalmente, é regida por um conjunto de normas e regras que buscam unificar as ações dos estudantes.

Os estudos de Dayrell (2007) referem que o processo de unificação dos estudantes é cada vez mais complexo, pois as fronteiras culturais da instituição escolar estão desaparecendo, em uma progressiva massificação de seus aspectos. Os jovens das classes menos favorecidas estão, cada vez mais, transpondo os seus muros, trazendo suas experiências, seus desafios, suas culturas. Em razão disso, um aspecto cultural central passa a ser as transformações que vêm ocorrendo nas formas desses jovens se constituírem como estudantes: não mais em condição de minoridade, sujeita, assimétrica ao mundo.

Conforme Dayrell (2007), o jovem estudante não é um ser dado, pronto. Pelo contrário, é uma construção histórica, cultural, erigida no contexto de uma forma escolar específica, através da qual vai se formando uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se conforma um determinado modo de vida. É na forma como os jovens vêm se constituindo como estudantes que reside um dos grandes desafios na relação com a escola, colocando-se em questão velhos modelos.

Nesse sentido, conforme Dubet (1994), na escola dominava uma determinada concepção de que o estudante deveria ser construído para a vida social. Havia uma clara separação da escola em relação à sociedade. Ela era considerada o espaço central de socialização de novas gerações, e era responsável por ensinar os valores universais que deviam formar o cidadão. Conforme Dayrell (2007), “Quando o jovem adentrava na escola, deixava sua realidade nos portões, transformando-se em estudante, devendo cumprir com a disciplina escolar e se dedicar na aprendizagem dos conteúdos.”

Esse sentido de entendimento, conforme Dayrell (2007), estava muito próximo do que regia o mundo do trabalho e o trabalhador, pois se esperava que o estudante fosse disciplinado, obediente e pontual, e que se envolvesse com

eficiência e eficácia com os estudos. Tampouco se considerava que os estudantes representassem sua juventude. Nessa postura de unificar o estudante, a diversidade cultural do jovem era reduzida a estereótipos tais como inteligente ou com dificuldades; esforçado ou preguiçoso; bom ou mau aluno; obediente ou rebelde etc. Diante desse modelo, a única alternativa para o jovem era submeter-se ou ser excluído da instituição.

Pedagogicamente, conforme Ramos (2014), essa caracterização do estudante é um erro gravíssimo, pois lhe confere uma natureza, e atribuir a ele uma natureza, tal como a de preguiçoso ou inteligente, é negar o princípio da educabilidade. Assim, é preciso rever as posturas pedagógicas do professor levando-se em conta uma inserção das culturas juvenis na escola, caracterizando um desmoronamento ou um ruir de seus muros para além das propostas da escola.

Conforme Dubet (2006), com o “ruir dos muros” da escola, ela foi invadida pela cultura juvenil, transformando-se em um espaço para os namoros, as amizades, gostos e distinções das mais variadas formas. Ser estudante já não significa submeter-se aos antigos modelos pedagógicos.

Agora, conforme Dayrell (2007), a atuação da escola implica em estabelecer cada vez mais relações entre sua juventude e a condição de aluno, procurando definir as utilidades sociais dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e principalmente seu projeto de vida. Os jovens passaram a construir sua integração na ordem escolar, encontrando neles próprios os princípios para a motivação e os sentidos de suas experiências escolares.

Essa forma de os jovens estudantes encararem suas experiências escolares, conforme Dayrell (2007), geram tensões no ambiente da escola, e uma das expressões dessa tensão é a relação que os jovens alunos estabelecem com os seus colegas. O cotidiano escolar torna-se um espaço muito complexo de interações, com demarcações de identidades e estilos visíveis na formação dos grupos, que podem não ser os mesmos do cotidiano do jovem fora do ambiente escolar. A escola, então, aparece como um espaço aberto a uma vida que está fora dela. É em torno dessa pluralidade social que, muitas vezes, a escola é apropriada pelos jovens estudantes e reelaborada, ganhando novos sentidos. Os grupos se constituem apresentando uma forma de trocas subjetivas, mas também são palco de

competições e conflitos. Muitas vezes, engendram situações de violência. Assim, as relações entre eles ganham mais relevância que as normas da escola.

Quanto ao ambiente de sala de aula, conforme Dayrell (2007), ele também se torna um espaço de visível tensão entre a constituição do jovem e do jovem estudante. Na sala de aula ocorre um complexo sistema de relações de alianças e conflitos entre estudantes e destes com o professor, com imposições de normas e estratégias individuais e coletivas de transgressão. Dessa forma, o jovem estudante vivencia uma ambiguidade entre seguir as normas da escola e cumprir as exigências do professor, afirmando ao mesmo tempo sua subjetividade juvenil por meio das interações. Essa tensão revela a busca do jovem estudante pela integração ao sistema e afirmação de sua individualidade. Nesse processo, novos padrões de comportamentos sociais estão sendo criados pelos jovens estudantes em meio ao conjunto das interações que ocorrem na escola. Em meio ao que ainda é considerado desordem, eles podem estar anunciando uma nova ordem que a escola ainda insiste em negar.

Ainda conforme Dayrell (2007) quanto ao ambiente de sala de aula, é necessário ressaltar a relação entre professores e estudantes, pois vem ocorrendo uma mudança significativa nela, principalmente no que toca à autoridade do professor. Os estudantes não se mostram dispostos a reconhecer a autoridade do professor como natural, e as transformações culturais no comportamento dos estudantes interfere diretamente nas formas da relação de poder. Se antes a autoridade do professor era legitimada simplesmente pelo papel que ocupava, agora o professor precisa construir e legitimar sua própria autoridade entre os jovens.

Contudo, e conforme Dayrell (2007), não podemos esquecer que o jovem, ser humano, ama, sofre, diverte-se, pensa a respeito de suas condições e de suas experiências, posiciona-se e possui desejos e propostas de melhorar o ambiente no qual está inserido. Nesse sentido, o mundo da cultura é um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, com a ajuda do qual os jovens demarcam uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais e dos professores, mas sempre os tendo como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade.

A juventude, conforme Ramos (2012), pode ser vista como um sintoma de uma sociedade em transformação e com novas exigências, na qual os diferentes

modos de ser constituem indicadores significativos de como a sociedade forma seus cidadãos. Essas transformações interferem diretamente nos regimes de normas das instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização das novas gerações, como a família ou a escola. Assim, a necessidade de ampliar o diálogo com os jovens estudantes do Ensino Médio exige a nossa conscientização de que estes não são meros adolescentes, mas sujeitos e cidadãos. Ampliar o diálogo, mesmo que o Ensino Médio seja entendido como passaporte para o Ensino Superior ou para o mundo do trabalho, por exemplo, só é possível a partir do reconhecimento de que os jovens estão na escola “por um fio”. Afirmar isso pressupõe igualmente reconhecer que tal fio é constituído mais pelas convivências entre os próprios jovens e por um espaço de manifestação da cultura específica do que pelas oportunidades que a escola pode lhes apresentar para “fazer deles alguém na vida”.

Após a exposição desse referencial, podemos entender a educação como um processo cultural, portanto social, através do qual se faz imprescindível admitir, coerentemente, a necessidade do reconhecimento do outro como um ser digno de cuidado e de consideração. A educação como processo cultural, portanto, perpassa o tempo através de gerações, pois não acontece necessariamente na escola, como afirma Brandão (2007, p. 13): “A educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado.” Assim, a educação existe, e deve existir, na palavra e no testemunho de todos: dos pais, dos professores, dos amigos, enfim, da sociedade em geral. Portanto, vejo o ensino de maneira mais ampla e não somente formal, como algo intrínseco ao processo educativo, bem como a aprendizagem. Conforme Freire:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, ao seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2011, p. 101).

Na escola, a educação, aqui entendida basicamente como convivência marcada por consideração, ética e coerência, pode ser viabilizadora do ensino e da aprendizagem de conceitos científicos. Por conta dessa postura de convivência, a instituição escolar permite a interação entre o professor e os estudantes no trabalho de ensino e aprendizagem. Uma maneira eficaz de ensinar é por meio do questionamento, competência que cabe e deve ser viabilizada pelo professor, levando-se em conta a experiência dos estudantes. Conforme as pesquisadoras Ward e Roden: “É amplamente aceito que os alunos trazem conhecimentos prévios para a nova situação, e isso forma a base sobre a qual ampliam seu entendimento.” Dessa forma, faz-se pertinente a atuação docente referente ao questionamento, à análise e à reflexão. Ainda conforme Ward e Roden:

Embora considerem isso difícil, os alunos, com um pouco de incentivo, levantarão questões apropriadas que possam ser investigadas. O questionamento, combinado à observação e à investigação, é um aspecto fundamental do desenvolvimento da compreensão dos alunos sobre o mundo. Eles devem entender a diferença entre as perguntas que fazem e que podem ser investigadas, aquelas que serão respondidas usando outras abordagens e as que não têm resposta. De forma clara, então, é importante incentivar as questões dos alunos, e existe uma variedade de maneiras para fazê-lo. (WARD *et al.*, 2010, p. 36).

A atuação do professor deve permitir que o aluno pense e reflita, assim como o próprio professor deve ser reflexivo em momentos adequados e persistir em sua postura, mesmo que isso possa gerar algum desconforto, como afirma Perrenoud (2002, pág. 70): “Diversos professores iniciantes, que chegam a um determinado estabelecimento escolar com uma postura reflexiva, abandonam-na quando ouvem comentários de que estão aborrecendo todos com perguntas que ninguém quer ouvir.” A reflexão é importante pois viabiliza o aprimoramento dos mecanismos que tornam as pessoas conscientes de seus atos, desenvolvendo a capacidade de vislumbrar as consequências das ações – fundamental para a educação. Dentro do processo de viabilização da consciência, bem como para o aprendizado de conceitos científicos por meio do questionamento, é de suma importância a utilização da imaginação, conforme afirma a pesquisadora Julie Foreman:

Certas pessoas argumentariam que a imaginação, ao invés do conhecimento dos fatos, é o fator mais importante e necessário para

aprender ciência e, portanto, o uso da imaginação deve se refletir em seu ensino. Sem dúvida, a ciência é parte integral da cultura moderna e deve buscar ampliar a imaginação e a criatividade dos jovens. A capacidade de pensar criativamente é um atributo essencial do cientista bem-sucedido. Portanto, os alunos devem ter a oportunidade de responder a certos aspectos da ciência de maneira imaginativa e criativa. Isso será especialmente importante se estimular os futuros cientistas, pois a criatividade e a capacidade de comunicar ideias de forma clara para as pessoas são características importantes dos bons cientistas. (WARD *et al.*, 2010, p. 140).

Podemos observar que o processo educacional, então, está relacionado à imaginação, a reflexão, a sistematização e a leitura. Ferramentas de suma importância nas bases do aprendizado, e na progressão dos conhecimentos já bem elaborados ao longo da trajetória educacional. Essas ferramentas, quando utilizadas em conjunto, por professores e estudantes, em diferentes escolas, representam um elemento comum à sociedade. Portanto, um aspecto cultural, que pode facilitar o trabalho em educação, pois o professor, imerso nessa cultura, utiliza-se mais facilmente desses recursos para trabalhar de maneira mais eficaz a relação pedagógica. Sendo assim, é necessário que, na relação pedagógica, se fomente a reflexão, a sistematização e a imaginação. Ainda, trago um argumento de Vygotsky bastante abrangente e contundente para contemplarmos a importância de ferramentas fundamentais como a imaginação:

Concretamente: quando estudamos geografia, história, física ou química, astronomia ou qualquer ciência, sempre estamos encarando o conhecimento de objetos que não ocorreram de forma direta em nossa experiência, mas constituem a principal aquisição da experiência social coletiva da humanidade. (VYGOTSKY, 2003, p. 153).

Nem tudo o que sabemos e nem tudo o que entendemos, foi adquirido de maneira direta, presenciando o fato. Muito do que aprendemos está no âmbito da pura abstração, como o pensar e o imaginar. Sem imaginação é muito difícil trabalhar a educação, não só pelos motivos que envolvem conhecimentos mais técnicos, como na última citação, de Vygotsky, sobre o estudo de qualquer ciência, mas também com relação às interações pessoais, pois é necessário, ao construir uma relação, imaginar, supor, como o outro poderia receber minhas posições, o que eu chamo de um exercício de empatia, o que coloca as relações em um patamar de maior harmonia.

Há outros aspectos culturais importantes no processo educativo, como o amparo e a organização familiar, o ambiente social, o acesso ao lazer, à alimentação equilibrada e aos bens de consumo que viabilizam o aprimoramento intelectual, como computadores com acesso à internet, sites educativos e também aqueles que divertem o estudante.

Os aspectos históricos e culturais aqui tratados, até então, são provenientes de estudo bibliográfico dos fatos que compõem a construção da educação no Brasil e, mais especificamente, do Ensino Médio, mas, também, precisamos levar em conta que não só os registros documentados integram esse processo. As impressões, as subjetividades, as narrativas dos atores nesse cenário, também constroem história e cultura.

Foi em busca dessas narrativas, desses atores, que construí caminhos para melhor observar e entender a relação pedagógica no Ensino Médio.

3. A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

A análise dos dados da pesquisa leva em conta o conceito de interdisciplinaridade, conforme este é compreendido na concepção do historiador Michel de Certeau (2012), como componente relevante em uma busca pela leitura da história cultural e social. Essa postura procura perceber nas narrativas dos sujeitos a construção dos dados, dos fatos, das necessidades e dos desejos de uma determinada temática, levando em conta as impressões daqueles envolvidos no processo de construção da história que, no âmbito deste trabalho, visa evidenciar, a partir das narrativas dos sujeitos que participaram da pesquisa sobre a relação pedagógica no Ensino Médio, as necessidades escolares quanto a essa relação.

Conforme a pesquisa de campo nas escolas, a reestruturação da relação entre o professor e os jovens estudantes é uma necessidade que deve ganhar atenção teórica e prática com urgência, pois as gerações atuais possuem maneiras diferentes de se relacionar com o ambiente, em geral permeadas por estímulos de variadas ordens, que podem ser visuais, auditivos, impressos ou virtuais, a partir dos quais constroem conhecimentos. Por vezes, esses estímulos ocorrem de maneira rápida e concomitante, abrangendo suas experiências educacionais que se dão no âmbito escolar, ou seja, formais, ou fora dele, constituindo a formação educacional construída de maneira informal. Ainda, conforme o espaço de expressão sobre a relação pedagógica que os professores e os estudantes tiveram nesta pesquisa, ficam evidentes as dificuldades dos professores em construir uma atuação adequada frente aos estudantes.

Vejamos, então, o que disseram os jovens estudantes do Ensino Médio que aceitaram o convite para participar desta pesquisa, iniciando com o depoimento de uma estudante de 17 anos da rede privada sobre a relação pedagógica no Ensino Médio:

Em relação ao comportamento dos professores nas salas de aula do Ensino Médio, tendo em vista a minha experiência, analiso que quanto mais os professores se equiparam aos alunos, aprendem a escutar e lidar com os jovens, melhor fica a relação de respeito entre professores e estudantes, conseguindo resultados melhores em avaliações e mantendo um convívio harmonioso. Muitos professores, normalmente os mais conservadores, não permitem que os jovens tenham liberdade dentro da sala de aula. Isso afeta os bons resultados, criam-se barreiras entre alunos e professor e muitas vezes formam-se temores quanto ao esclarecimento de dúvidas da matéria, visto que esse “modelo” de professores

não deixa os jovens à vontade. Em suma, os professores deveriam criar laços com as turmas e propiciar um clima agradável nas salas de aula, assim há respeito mútuo e resultados eficientes. Quanto mais se quebram as barreiras, melhores ficam as relações. (Jovem estudante – sexo feminino - terceiro ano do EM - escola privada- 17 anos).

Tendo em vista uma narrativa de tamanha contundência, parece claro que os estudantes querem tirar suas dúvidas sobre a matéria estudada de maneira mais confortável, sem serem considerados como alguém que faz perguntas fora de hora. Querem relacionar os estudos ao cotidiano, à saúde, à alimentação, ao sexo e à sexualidade, ao ingresso no Ensino Superior, ao trabalho, à profissão — e querem o professor como protagonista desse processo, atuando de maneira participativa, integrado, conhecedor das coisas do mundo, da ciência, da filosofia e das culturas juvenis. Querem conhecer as dificuldades desse professor e, muitas vezes, apoiá-lo na superação destas, muitas vezes relacionadas aos descasos institucionais, governamentais, sociais e culturais. Esses problemas se deixam refletir, em muitos casos, por lacunas na própria formação pedagógica e científica, pela dificuldade em dedicar mais tempo ao estudo, ao aprimoramento e à reflexão, e pelas dificuldades emocionais e psicológicas que o professor acaba manifestando por estar inserido nesse cenário de injustiças, o que também o desanima para que este procure entender e participar do cotidiano juvenil.

Os estudantes, por sua vez, apresentam uma compreensão sobre as estruturas e organizações sociais que é bastante curiosa. O professor, os adultos e os mais velhos não são percebidos pelos jovens, de modo geral, como pessoas aptas a explicar as coisas do mundo e aconselhar sobre atitudes e posturas ao longo da vida apenas por terem anos a mais de vida. Os jovens não admitem que o adulto, simplesmente por ser adulto, pense saber mais sobre tudo ou quase tudo, exija respeito no sentido de importância e significância e se julgue socialmente mais bem adequado. Podem silenciar frente a esses aspectos, e até se sujeitarem, mas em seus pensamentos, em suas convicções, não os admitem. Os jovens escutam, e querem escutar, aquele que possui conhecimento por ter estudado, pedem conselhos àquele que reflete com sabedoria sobre o que vai aconselhar. Enfim, os jovens respeitam aquele que os trata com a consideração que aqui já expliquei, e essa postura independe da idade ou do *status* social da pessoa que se relaciona com o jovem.

Ouvir os jovens é preciso para que haja as devidas adequações da prática

docente às necessidades dos estudantes, e aqui exponho esses dizeres, que foram obtidos nesta pesquisa, de forma a contemplar primeiramente as narrativas dos estudantes, e depois dos professores, para que façamos a intersecção das concepções construídas, das necessidades que emergiram e possamos, dessa forma, vislumbrar as posturas mais adequadas.

Vejamos mais algumas narrativas em sequência, neste mesmo sentido:

Em minha opinião, as relações de aluno e professor no ambiente escolar não passam de uma máscara, esta para praticar a educação "depósito-saque", onde o professor deposita sua lição para sacar nas perguntas da prova. E era isso. Mas, porque só isso? A educação passa por tempos difíceis com a internetização dos meios sociais, dificultando e atrapalhando o aprendizado do aluno e fazendo a paciência do educador ficar cada vez menor. Creio que o professor é obrigado a se relacionar com um aluno porque é pago para isso, algumas exceções fazem por gosto, mas nesse mercado tão competitivo por dinheiro, quem é professor na rede pública precisa de dinheiro e faz seu trabalho mal feito porque é mal remunerado, e quem trabalha na rede particular, partilha de privilégios na conta bancária, porém, é raro ter gosto em transmitir luz para o "sem luz nenhuma", significado literal da palavra "ALUNO". (Jovem estudante – sexo feminino - primeiro ano do EM - escola privada- 15 anos).

Este argumento bastante forte denuncia a falta de humanidade que existe nas salas de aula no que diz respeito à atuação do professor, que transparece suas intenções em manter o emprego e o salário como uma prioridade, descuidando-se no que concerne ao constituinte humano e humanizador da relação pedagógica, que contribui ativamente na formação da cidadania e que necessária para o aprendizado técnico mais adequado. Percebe-se, ainda, que a alegria, o prazer e a satisfação devem ser contínuos na prática docente, bem como a inteiração e a adequação aos novos modos de interação social precisam ser mais bem observadas, ou seja, o professor deve conhecer melhor as novas tecnologias de relações sociais e também melhor utilizá-las no aprimoramento do conhecimento próprio e dos estudantes.

Essa falta de humanidade abrange aqui nosso conceito de consideração, que possui o sentido de levar em conta que no outro pode haver potencialidades de contribuição para o aprimoramento do ambiente, das atividades e das práticas. A consideração na relação pedagógica é elemento obrigatório para um trabalho que tem por objetivo o ensino e o aprendizado técnico, científico e filosófico, bem como a construção de um ser humano capaz de viabilizar a harmonia nas relações. Apenas por meio da consideração permite-se que o estudante exponha suas dúvidas e suas convicções, viabilizando o debate, o diálogo e, dessa maneira, a construção de conhecimentos pertinentes, como podemos encontrar nesta narrativa:

Devemos ressaltar, primeiramente, que o aluno ao entrar no ensino médio entra também na adolescência e são muitas coisas que estão sendo descobertas nessa nova fase. As festas, as meninas (ou meninos), o álcool e as drogas começam a aparecer com mais frequência e deixam o adolescente perdido, mesmo que ele não faça uso de nada disso. Durante o tempo que estive no ensino médio de escola particular, passei por todas essas fases e ao mesmo tempo com a falta de auxílio (e direito) para que a minha opinião fosse ouvida por coordenadores e professores, que na maioria das vezes já tinham como um mantra nas suas cabeças de que o estudante está em um período de rebeldia, deve ficar quieto e aprender e a sua opinião não conta ou não interessa, a rebeldia foi a única fase que não passei. Aos poucos senti que essa era uma opressão normal, mas quando tive aulas com professores de mente aberta que gostavam da opinião dos alunos notava que muitas vezes a aula se tornava uma bagunça, por conta dos alunos. Deduzi que isso ocorria pois éramos regradados e acostumados a ordens fortes dos outros professores e na nossa cabeça isso virava uma bagunça e nesse momento nos sentíamos livres. Demorei até o terceiro ano do ensino médio para me interessar por matérias que antes só “aprendia” para ir bem na prova e aprendi que professores bons eram os que nos davam aula, espaço, importância e atenção. Mesmo que esses fossem poucos. Penso que a relação entre o professor e o aluno deve ser, acima de tudo, respeitosa e que o professor possa ter uma relação de amizade com o aluno para que o conheça melhor, ao ponto de notar falhas maiores na sua aprendizagem. Lembrando que todos aprendem algo independente de sua idade ou méritos de profissão. Agradeço a oportunidade de me expressar e peço desculpas por erros no texto, pois o português foi uma das matérias que aprendi apenas para a prova. (Jovem estudante – sexo masculino - terceiro ano do EM - escola privada- 17 anos).

É evidente a necessidade de expressão que o jovem busca no Ensino Médio. Necessidade legítima, pois é próprio do ser humano questionar sobre algo que lhe é novo, estranho, intrigante. Por que o jovem não pode questionar? Será que não é capaz de elaborar questões pertinentes? Será que não possui uma visão de mundo adequada, que possa contribuir para o desenvolvimento humano? Por que deve silenciar e aprender o que, bem sabemos de fato, frequentemente não faz sentido ao seu cotidiano? Essas questões partem da ótica que defende a consideração como base da atuação docente no Ensino Médio. Essa visão não só questiona, como afirma que a postura surda, como foi denunciada, é inadequada para o ensino. Ainda, sobre a última narrativa, é preciso frisar que quando o jovem entrevistado falou que as aulas com os professores que ouviam os estudantes se tornavam uma “*bagunça, por conta dos alunos*”, devemos compreender que isso ocorre não porque o ato de ouvir os estudantes propicie a bagunça, pois ouvir e ser ouvido são constituintes de um sistema de comunicação que exige regras e ordens e que assim deve se constituir. O que ocorre é que a repressão é tanta que, quando há uma brecha para a expressão, essas regras e essa ordem tornam-se difíceis de serem seguidas dada a energia que é liberada em uma única vez. Ao contrário, se o jovem estudante é conduzido de maneira rotineira a se expressar, incorpora mais facilmente as regras e as ordens que constituem esse sistema de comunicação. Nesse sentido, foi possível

perceber um verdadeiro apelo dos jovens, tanto da escola pública quanto da escola privada, por um espaço de maior de comunicação, diálogo e aproximação com os professores, de uma relação mais aberta, de maior respeito de ambas as partes, de mais igualdade, conforme narrativas como esta, de um jovem estudante:

As atuais escolas conservadoras procuram acomodar os alunos, não só dentro da sala de aula, mas para o mundo. As escolas querem controlá-los através do medo, e o medo é imposto através da figura do professor, este que detém o poder, que reprime, que não se atualiza, que não se autocritica, que é fechado e que só quer mandar, quase um semideus. (Jovem estudante – sexo masculino - terceiro ano do EM - escola privada- 17 anos).

Como fica evidente por meio de uma colocação forte como essa, os estudantes querem se expressar, trazer à tona seus olhares a respeito do que está acontecendo no mundo, no país, na cidade e na sala de aula, e isto é necessário para a formação cidadã, crítica, analítica, participativa e transformadora, pois não é possível que uma sociedade se constitua de maneira harmônica sem o conhecimento dos fatos que a compõe, sem o debate, sem a prática das decisões tomadas em conjunto. Para tanto, a escola e o professor precisam mediar, possibilitar essa relação de troca e construção de conhecimento. Conforme evidencia outra jovem estudante convidada a participar desta pesquisa:

Poderia dizer que o sistema educacional brasileiro é realmente precário, que bons profissionais são escassos e as escolas não são bem estruturadas, mas vou tentar fugir disso e falar porque eu realmente acho que o papel da escola, dos alunos e professores deveria ser diferente.

Muitos dos alunos se perguntam em quase todas as matérias o porquê dele estar estudando aquilo se ele nunca irá usar na vida dele, que aquilo é muito difícil, e nunca vai ser utilizado em sua carreira profissional. Esse pensamento na minha opinião está completamente errado, e não tem relação alguma com educação. Os alunos deviam ter vontade de aprender as coisas simplesmente por que aprender forma o ser humano, faz ele crescer intelectualmente, faz com que ele entenda e tenha discernimento das coisas, e de como são coisas da nossa vida, do nosso próprio cotidiano, de como o mundo em que vivemos funciona, como aprendemos na física e na astronomia, como o nosso próprio corpo funciona, como aprendemos na biologia, como funcionam as reações químicas, do preparo da nossa comida, como tudo isso se explica, de como tudo isso é importante. Na minha opinião, tudo isso, do por que deveríamos aprender nem deveria ser explicado, mas simplesmente pelo fato de queremos saber do que somos feitos e entender onde vivemos, esses pequenos motivos já seriam o suficiente para começarmos a questionar as coisas e sentir que é necessário aprender tudo isso. Os professores e a escola têm grande parcela de culpa nisso tudo, é difícil achar um professor atualmente que tenha realmente vontade de ensinar, de passar todos seus conhecimentos aos estudantes, os professores deviam ser a principal ferramenta pra que os mesmos tenham vontade de aprender e de ir para escola, o que na realidade não acontece. Os jovens não têm vontade de ir pra escola, reclamam de tal modo que parece ser uma tortura. Eu como estudante, muitas vezes me pergunto o real motivo de estar indo pra escola, se estou indo por que é obrigatório, ou se realmente estou aprendendo alguma coisa que vai acrescentar para minha vida.

Tendo consciência de que antigamente as coisas eram muito piores, alunos sequer podiam questionar seus professores, que já eram humilhados diante de todos da sala de aula, vejo que nesse aspecto o ensino melhorou, comparando com os dias atuais. Hoje na maioria das

escolas, os estudantes podem pedir suas dúvidas ao professor, sem qualquer tipo de humilhação, mas ao meu ver o ensino deve melhorar muito ainda, a escola deve saber o seu papel, se é de educar as crianças, ou de ensinar o conteúdo, de formar os jovens como seres humanos, ou simplesmente seguir um roteiro de disciplinas. Devem também ter principalmente professores melhores, que saibam o que estão fazendo, que sintam prazer em ensinar, e que façam os alunos terem vontade de conhecimento, de não só terem vontade de estudar por que simplesmente precisam fazer um trabalho, uma prova para passar de ano, por que se esse for o real motivo de tudo isso, não há sentido para aprender coisas maravilhosas que podemos aprender sobre o mundo. (Jovem estudante – sexo feminino - primeiro ano do EM - escola privada- 15 anos).

É clara a importância que a escola e o professor assumem no cotidiano do jovem, como também é claro como o sentimento de inadequação da função da escola e do professor que pode se manifestar por parte dos estudantes de maneira ampla. Os jovens não só precisam estudar, como sabem que precisam, e não só por isso querem estudar, mas querem porque aprender sobre o mundo é humano. A curiosidade nos permeia, sempre, e a vontade de apreender é em geral verificada na pessoa saudável. Portanto, o discurso infundado que comumente podemos ouvir sobre a “*falta de vontade*” dos jovens de estudar e apreender nasce da incompreensão de que essa vontade, se for frequentemente desviada para atividades que não dizem respeito ao cotidiano juvenil, transforma-se em desmotivação em relação a qualquer processo de aprendizagem. Ou seja, vontade de aprender e estudar os jovens que têm, a motivação para uma rotina de práticas que não condizem com sua realidade cotidiana, não. A vontade de estudar, e a motivação para as práticas rotineiras na escola precisam andar juntas, mas para isso a escola e o professor precisam se reelaborar, trabalhando juntos para que cada estudante seja incentivado a construir um projeto de vida a partir das lições da rotina escolar sobre seu universo cotidiano. O professor assume o papel principal nesse processo através da relação pedagógica, como agente cooperativo do projeto de vida, da construção de conhecimento, de sabedoria.

O que faz uma pessoa ter conhecimento sobre algum assunto é o estudo, a prática e o contato atento como tema em questão. E o que faz uma pessoa ter sabedoria, ou seja, entender os acontecimentos em sociedade, os conflitos pessoais e as imposições da natureza para assim ter um melhor aproveitamento de suas experiências, é a observação, a reflexão, o despir-se de preconceitos, de julgamentos, de arrogância e de prepotência. E tanto o conhecimento quanto a sabedoria, ou seja, tanto o estudo quanto a reflexão, resumindo os sentidos desses entendimentos, podem estar presentes em uma pessoa de 16 anos de idade.

Logicamente, quem estuda um assunto por 20 anos certamente possui mais conhecimento do que aquele que se está iniciando na mesma atividade e precisa de mais ensinamentos, de maior auxílio, de um amparo mais atento, mas não é essa a questão que aqui discuto. O que preciso deixar claro é que quando os jovens, de maneira geral, são mais bem entendidos, seja por uma convivência mais aberta, como a que procuro manter enquanto professor do Ensino Médio, seja por meio de pesquisas como esta, que traz as percepções desses jovens, as capacidades para a aquisição dos conhecimentos, para o estudo, para a reflexão e para a sabedoria parecem se mostrar mais claramente.

Quando me refiro às percepções em narrativas, não posso afirmar que os fatos abordados ficam claros quanto ao entendimento do assunto em pauta, pois é bastante difícil abranger a clareza do sentido, das intenções e das motivações das percepções de um texto, seja ele falado ou escrito, tendo em vista que certas informações que se encontram fora do texto podem dizer respeito a ele e, nesse sentido, cabe ao pesquisador tentar desvendar a postura do autor do texto frente à questão, para que, dessa forma, haja maiores possibilidades de se aproximar dos mecanismos que envolvem o fenômeno estudado. (GINZBURG, 2002).

A visão do jovem como alguém com dificuldades quase incapacitantes para sustentar uma posição reflexiva calcada no conhecimento, na lógica, na análise e na crítica, incapaz de contribuir com os espaços sociais, está equivocada e, ainda assim, permeia a cultura do Ensino Médio. Esta postura está baseada em preconceito e não possui fundamentos para sua validação, precisando ser alterada, para que o jovem possa ser tratado como alguém apto a ensinar, auxiliar e explicar, afinal, eles possuem estas aptidões e, assim, merecem consideração, inclusive para que possam agir com consideração aos outros.

Durante o trabalho de campo na escola privada, os alunos do terceiro ano, através do questionário responderam uma pergunta sobre como deveria ser a relação entre o professor e os estudantes, e as palavras que mais apareceram nas respostas foram: *amizade, cumplicidade, paciência, compreensão e comunicação*. Sobre como os estudantes deveriam tratar seus professores, a palavra que mais apareceu nas respostas foi *respeito*.

Na escola pública, as palavras que mais apareceram nas respostas dos estudantes à pergunta do questionário sobre como deveria ser a relação pedagógica

foram: *oportunidade, discussão, conversa e pergunta*. Sobre como os estudantes deveriam tratar seus professores, a palavra que mais apareceu nas respostas foi *atenção*.

Observe que há uma diferença qualitativa entre as palavras das respostas nas duas escolas: os estudantes da escola privada se expressaram mais de forma a nos remeter aos *elementos* da relação pedagógica, ou seja, as partes mais voltadas às percepções psicológicas e emocionais. Já na escola pública, as palavras que mais aparecem nos remetem aos *aspectos* da relação pedagógica, ou seja, às percepções históricas da educação no Brasil. Isso faz bastante sentido, pois como já vimos, historicamente, e agora me refiro especificamente ao período do governo militar no Brasil a título de exemplo, houve uma atenção maior às escolas privadas e um descaso bastante significativo com a escola pública, que continua cobrando, conforme as palavras que mais apareceram, *oportunidade, discussão, conversa e pergunta*.

Essas percepções e necessidades que emergem das narrativas dos estudantes, podem ser percebidas como legítimas quando se conhecem a realidade escolar e as culturas juvenis cotidianas e, a partir daí, se faz uma análise lógica dessas narrativas, que não andam na direção inversa das percepções e necessidades que emergiram das narrativas dos professores. Vejamos:

A escola ideal é utópica. Primeiramente o local deveria ser agradável. Deveria haver um maior envolvimento entre pais, professores e alunos. A escola deveria ser o lugar onde as pessoas sentissem prazer em aprender não só as questões do mundo externo, mas também sobre as questões particulares. O professor também poderia ser mais bem preparado para suprir as demandas da escola ideal com mais liberdade para realizar projetos interdisciplinares atrativos aos alunos. (Professora - EM - escola privada - 42 anos).

Argumentos como esse foram expressos durante toda a pesquisa de campo, com todos os professores participantes, indicando que o professor e os estudantes são conhecedores de uma educação que almeja o mesmo sentido, como podemos perceber no depoimento de uma professora de escola pública: *“É necessário falar da maneira como os alunos gostariam de ser tratados, é preciso deixar de lado a didática dita antiga e assumir uma postura que aproxime o aluno do professor.”* No entanto, o professor se depara com obstáculos que quase o paralisam, como fica claro na narrativa de outra professora de escola pública: *“Temos que fazer só o que o governo manda fazer, se pensarmos em realizar aulas diferenciadas para que os*

alunos aprendam melhor, não podemos, pois não somos incentivados.” Além disso, há uma pressão de mercado que também limita a atuação docente, pois há uma confusão no que diz respeito ao que definimos como algo que se compra, que se adquire e que se permite. A educação não é algo que se compra, é algo que se adquire, mas não só com pagamento, e sim muito mais com esforço, então é algo que nos permitimos, pois não é um objeto, é uma capacidade humana. Veja o que disse sobre isso, ao ser entrevistado no decorrer desta pesquisa, um professor de escola privada:

Creio que todo o sistema educacional nacional se encontra em crise, uma vez que as instituições perdem força perante uma política nacional voltada à obtenção de índices junto ao mercado global. A educação não deve e não pode ser tratada como mercadoria. Não deve, pois o reflexo deste sistema educacional político/mercadológico traz grandes prejuízos ao país em médio e longo prazo, inclusive economicamente, e não pode, pois cria seres que não tem capacidade de pensar, criar e se auto sustentar perante os desafios impostos pela sociedade. Um país que não educa sua população vai contra seus próprios interesses. (Professor - EM - escola privada - 30 anos).

A intenção de melhorar os índices educacionais na competição de mercado, por tanto, não pode dispensar os atributos humanos como o diálogo, a análise, a crítica e o carinho no processo escolar, pois uma sociedade composta por sujeitos, ou seja, aqueles que atuam pela harmonia social, não pode se basear em índices apenas, como ocorre frequentemente tanto no setor público quando no privado da educação, mas principalmente, na expressão das pessoas inseridas nessa sociedade, referente à qualidade da educação, como nos remete o depoimento de um professor convidado a participar desta pesquisa:

O processo hoje que educa jovens amanhã estará educando filhos. Logo, o compromisso do professor vai além da sua área de conhecimento, a uma pequena inserção social, e dentro deste contexto cabe a mim, professor, ter ciência que participo da formação do indivíduo como um todo e de fato me preparar interdisciplinarmente para corresponder a estes desafios. (Professor - EM - escola privada - 30 anos).

Desta maneira, existe consciência de que é preciso investir no aprimoramento intelectual referente ao conhecimento científico e filosófico por parte dos professores entrevistados. Também é reconhecido pela categoria o aperfeiçoamento da prática docente em sala de aula:

Cabe ao professor transmitir todo seu conhecimento com afinco e dedicação, uma vez que temos o poder de proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico. Também cabe ao professor cobrar que os alunos tenham postura e de fato cumpram com as suas obrigações,

ensinamentos estes que podem transcender o ambiente escolar, dependendo da forma como são transmitidos. (Professor - EM - escola privada - 30 anos).

Grande é a preocupação, como foi referido, com o aperfeiçoamento técnico do professor, que quando precário em sua formação, pode levar ao desinteresse dos estudantes:

Muitos alunos não possuem interesses, estão ali por simples obrigação. De qualquer maneira, creio que se o professor não domina na sua plenitude o conteúdo, a tendência é do aluno se desinteressar cada vez mais pela disciplina. Sendo assim, vejo que mais importante que o plano político pedagógico de uma escola é ter professores que dominem suas áreas de conhecimento. (Professor - EM - escola privada - 37 anos).

Além do aperfeiçoamento técnico, o professor reconhece a necessidade de a escola constituir-se como uma extensão do cotidiano juvenil e transpassar o sentido de extensão para tornar-se legitimamente um componente do universo cultural juvenil, pois como relatou uma professora de escola pública: “A escola contemporânea não acompanhou as mudanças que a sociedade sofreu. O sistema didático adotado não compreende a pluralização dos meios com que a informação e o conhecimento chegam aos alunos.” Este argumento faz referência ao que aqui discutimos sobre a interação do sistema pedagógico escolar ao cotidiano dos estudantes, às culturas juvenis, o que se mostra necessário e urgente no processo de escolarização o Ensino Médio. Essa postura traz resultados adequados à prática escolar, como indica este depoimento de uma professora de escola pública: “Sempre tento inovar as aulas com atividades diferentes para que os alunos adorem aprender. Mudei muito a minha forma de dar aula. Os aspectos que tenho hoje são todos positivos.” Dessa forma, podemos perceber que o trabalho do professor, apesar das dificuldades institucionais e políticas, pode se tornar significante e adequado quando este busca o sentido de integrar as práticas docentes ao cotidiano dos jovens estudantes, afinal, quando “eles realizam uma atividade diferente, mostram que são capazes de realizar qualquer atividade.” Este depoimento de uma professora de escola pública deixa claras a capacidade e a carência dos estudantes no que diz respeito às atividades que contribuem com o aprimoramento das atividades cotidianas. Enfatiza-se, também, por meio desta fala, o sentido que a escola, a atuação docente e a família podem ter na vida do jovem estudante:

O papel da escola e desenvolver mecanismos para facilitar o processo de aprendizagem do aluno como ser pensante e como cidadão. O Meu papel como professor é agir como mentor

e amigo que incentiva o crescimento do aluno. A família deve ser o mais importante, pois é a maior referência para o aluno ao afirmar os valores que os jovens adquirem como parte do processo civilizatório. A família é quem faz a mediação direta na relação do jovem com o mundo. (Professora - EM - escola privada - 38 anos).

A escola e a família devem contribuir para que o jovem construa um projeto de vida, algo que, ao longo de sua trajetória como cidadão, seja utilizado como estrutura básica de sua edificação e de sua atuação como sujeito que intervém nas decisões políticas da sociedade. O professor aparece, aqui, como contingente primordial dessa construção, através não só dos ensinamentos técnicos de sua disciplina, mas também de debates, análises conjuntas e diálogo com os estudantes. Na pesquisa intitulada *Ensino Médio em Diálogo*, realizada com estudantes de escolas do Pará, que tratadas relações entre projetos de vida de jovens e as escolas públicas de Ensino Médio em 2009, notou-se que, por meio de grupos de diálogos com 245 jovens, foi possível identificar nos depoimentos algumas contribuições nesse sentido:

Ao lado do reconhecimento da importância dos docentes, muitos depoimentos ressaltavam pontos negativos. O aspecto mais recorrente dizia respeito à relação professor-aluno, quando ela era marcada pela *falta de diálogo*. Tais demandas quanto ao diálogo por parte desses jovens não se referiam apenas a ser alguém que conversa e faz brincadeiras com os alunos, mas dizia respeito ao modo de ensinar. Os jovens demandavam relações pedagógicas fundadas na valorização das dúvidas e da palavra do aluno em sala de aula. Os estudantes manifestavam, nesses depoimentos, o desejo de que a relação entre professor e aluno se baseasse na confiança mútua. Também desejavam um professor que não se pautasse apenas pela lógica transmissiva dos conteúdos. (LEÃO *et al.*, 2011, p. 265).

Ainda sobre a atuação do professor enquanto agente orientador para um projeto de vida dos estudantes:

Geralmente os depoimentos vinham acompanhados da imagem do professor como um *orientador*, aquele que dá conselhos e informações. Aqueles que apresentavam essas características eram vistos pelos jovens como *comprometidos* e *interessados* pelo seu trabalho e pelos alunos, o que se relacionava a várias posturas: “ser pontual”; “gostar do que faz”, “se preocupar com os alunos”, “dar espaço para o aluno fazer perguntas”. (LEÃO *et al.*, 2011, p. 265).

Segundo Teixeira (2007, p. 426) “a condição docente se instaura e se realiza a partir da relação entre docente e discente, presente nos territórios da escola e da sala de aula, em especial.” Para tanto, faz-se necessário uma proposta pedagógica que contemple os objetivos dessa pesquisa e estipule o diálogo como prática

principal em sala de aula, conforme apregoa Leão, ainda na pesquisa de 2009 no Pará:

Uma “aula mais atrativa” e “descontraída” para os jovens da pesquisa estava relacionada não apenas à metodologia do professor, mas ao fato de que deveria também tratar de temas de interesse deles. Ou seja, a crítica parecia dizer respeito não apenas às aulas em si, mas à ausência de propostas educacionais que, além dos conteúdos e habilidades disciplinares, dialogassem com as demandas juvenis em termos de orientações, acesso a informações, espaços de participação e diálogo, entre outros. (LEÃO *et al.*, 2011, p. 268).

Os canais de comunicação entre professor e estudantes na escola são precários e inadequados. É preciso aprimorar a prática do diálogo, pois o jovem estabelece a figura do professor como um amparo de orientação para o cotidiano. Do contrário, a escola surge como um fenômeno inadequado, como aponta Leão:

A escuta desses jovens nos permitiu constatar que a escola tem uma grande importância nas suas vidas, sendo uma instituição para a qual se dirigem muitas expectativas. Por outro lado, ela apresenta muitos limites e dificuldades na sua capacidade de responder ao que se espera dela. (LEÃO *et al.*, 2011, p. 269).

A importância da escola na vida dos jovens pode se constituir de modo positivo, contribuindo para um projeto de vida, ou de modo negativo, desanimando o jovem estudante no que diz respeito não só a sua própria prática estudantil, mas também a sua subjetivação de jovem, que fica muitas vezes substancialmente desconsiderada pela escola e pelos professores. Sem esquecer que a importância da escola para os jovens perpassa a importância que possui para o professor, com frequência bastante desanimado, o que acaba por se refletir nos estudantes e por contribuir em algum grau para o aumento do desapego dos jovens à escola, gerando uma espécie de ciclo que precisa ser transpassado. Conforme Leão:

Nessa escola empobrecida, do ponto de vista da sua materialidade, também as relações humanas se fazem limitadas. Os professores e gestores foram alvo de muitas queixas por parte dos alunos. Embora reconhecendo e valorizando alguns que se destacavam em relação ao coletivo de profissionais da escola, constata-se uma grande desmotivação com relação ao fazer docente. Isso contribui para um clima escolar negativo, marcado pela desorganização e pela dificuldade dos jovens em se subjetivarem como alunos. (LEÃO *et al.*, 2011, p. 270).

A responsabilidade dos estudantes quanto a esse aspecto deve-se ao fato de sua não contribuição para a disciplina e para a ordem em sala de aula. Algo

surgiu nesta pesquisa como uma desmotivação por conta da falta de sentido que a escola e a atuação do professor apresentam com grande frequência, o que pode ser mais bem adequado se o professor e a escola se dispuserem a ouvir os estudantes com mais atenção, conforme Leão:

A pesquisa possibilitou descortinar um quadro de grandes dificuldades das escolas investigadas em dialogarem com seus jovens. Isso se torna grave no contexto de uma sociedade que passa por grandes mudanças, com novas exigências em termos de habilidades e conhecimentos. Numa sociedade onde a incerteza e a imprevisibilidade preponderam, que lugar a escola, ao mesmo tempo herdeira e reprodutora de desigualdades históricas, ocupará na vida deles? (LEÃO *et al.*, 2011, p. 270).

Diante dessas referências e desses depoimentos, é interessante observar que há pontos de concessão entre as respostas dos professores e dos alunos: (a) os estudantes expressaram o desejo de um espaço de maior interação com os professores, de maior diálogo, de maior possibilidade de expressão; (b) os professores, por sua vez, buscam uma maior integração ao cotidiano dos alunos, tentam ensinar de maneira mais adequada, demonstrando uma preocupação com o aprendizado dos jovens. Os professores reclamam de um sistema educacional de pouco reconhecimento moral e financeiro, organizado de forma precária, com carga horária elevada e que dificilmente permite uma adequação às necessidades dos jovens. Todos os professores participantes expressaram posições nesse sentido, e uma minoria de estudantes não soube apresentar uma posição quanto à relação pedagógica no Ensino Médio.

O problema da adequação e da harmonização da relação pedagógica na escola é importante, pois a falta de sintonia entre os professores e os estudantes do Ensino Médio mostrou-se uma constante, o que pode comprometer tanto o desempenho escolar dos jovens como o desempenho profissional dos professores. Estes percebem que há necessidade de reconfiguração da figura do professor para que se avance em um sentido de viabilizar o diálogo em sala de aula. Possibilitar essa conscientização, nesse sentido, abrange o objetivo de formar cidadãos para uma prática transformadora da ordem social, econômica e política (FREIRE, 2011).

A educação, no sentido aqui tratado, deve possibilitar ao ser humano a capacidade de optar sobre sua realidade, libertá-lo, torná-lo sujeito. Conforme Freire (1985):

Uma educação que pretende adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar. (FREIRE, 1985, p. 16).

A transformação compreende, ainda, a análise do indivíduo sobre sua inserção no ambiente social, no sentido de que possa identificar injustiças e combatê-las. No caso do estudante de Ensino Médio, nesse contexto, podemos nos deparar com fortes indícios de opressão, como a falta do diálogo pelo silenciamento de suas posições, que poderiam ser mais bem exploradas. Conforme Freire (1980):

Se o que caracteriza os oprimidos é sua subordinação à consciência do amo, como afirma Hegel, a verdadeira solidariedade supõe que se combata a seu lado para transformar a realidade objetiva que fez deles “seres-para-outro”. O opressor não é solidário com os oprimidos senão quando deixa de olhá-los como uma categoria abstrata e os vê como pessoas injustamente tratadas, privadas de suas palavras, de quem se abusou ao venderem seu trabalho; quando cessa de fazer gestos piedosos, sentimentais e individualistas e arrisca um ato de amor. A verdadeira solidariedade não se encontra senão na plenitude deste ato de amor, em sua realização existencial, em sua práxis. (FREIRE, 1980, p. 30).

O indivíduo que não oprime – especificamente, no âmbito deste trabalho, o professor – liberta e liberta-se, a partir do diálogo, para que, para deixar de ser apenas educador e tornar-se também educando; para crescer em um projeto de vida que ele mesmo se propõe a construir com os estudantes. Conforme Freire (1981):

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 1981, p. 38).

A libertação da opressão se dá por meio da autonomia constituída no ser, viabilizada por sua vez pelo diálogo, aqui tratado no seio da escola regular como consolidação formal dessa condição humana possível. Isso nos força ao entendimento de nossa formação histórica, inserindo-nos no tempo e no espaço que nos constitui e fazendo com que compreendamos nosso papel como sujeitos na transformação de uma condição histórica que não viabilizou a civilização democrática do indivíduo, dos grupos e das instituições. Conforme Freire (1980):

A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram — e dificilmente poderiam ter tido — intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração

comercial da terra. (FREIRE, 1980, p. 67).

Portanto, ao inserir-se no tempo e no espaço, o ser livre, autônomo, diferentemente dos outros animais, deixa de ser vítima de suas heranças. Estas podem ser injustas, o que dá início a um processo de cooperação e transformação social a partir da consolidação de um projeto de vida. Tal projeto é proporcionado na escola, contemplada aqui em sua proposta de legitimação por intermédio da contribuição à relação pedagógica democrática. Conforme Freire (2002):

Imersos no tempo, em seu mover-se no mundo, os animais não se assumem como presenças nele; não optam, no sentido rigoroso da expressão, nem valoram. Seres históricos, inseridos no tempo e não imersos nele, os seres humanos se movem no mundo, capazes de optar, de decidir, de valorar. Têm o sentido do projeto, em contraste com os outros animais, mesmo quando estes vão mais além de uma rotina puramente instintiva. (FREIRE, 2002, p. 35).

Durante o trabalho de campo, algumas dificuldades na obtenção das narrativas puderam ser observadas, tais como a timidez de alguns estudantes em conversar. Isso ocorreu mais vezes na escola pública. Certo desinteresse dos professores em participar da pesquisa foi verificado em ambas as escolas. Os professores argumentavam, com bastante frequência, que estavam sem muito tempo, ou entrando em sala, ou saindo da escola, ou em hora de atividade. O estudo foi prejudicado também por uma visível apatia em muitos deles, o que dificultou a aplicação de mais questionários e entrevistas. Já os estudantes mostraram-se mais engajados na participação, tanto para os questionários quanto para as entrevistas. Parecia que uma oportunidade de expressão não poderia ser desperdiçada.

Esses contingentes do trabalho de campo de uma pesquisa em que o contato interpessoal é necessário - tais como a vergonha, a falta de tempo, o desinteresse de uns e o engajamento de outros, não podem ser descartados ou desconsiderados, pois compõem informações importantes sobre o objeto de pesquisa. Lembremo-nos do que escreve Sandra Pesavento:

Ir além daquilo que é dito, ver além daquilo que é mostrado é a regra de ação desse historiador detetive, que deve exercitar o seu olhar para traços secundários, para os detalhes, para os elementos que, sob um olhar menos arguto e perspicaz, passariam despercebidos. (PESAVENTO, 2008, p. 64).

O professor, por sua vez - tanto o da rede pública como o da privada -, queixa-se do sistema político em que está inserido. Ele admite que seja necessária uma maior aproximação aos jovens, mas a carga de trabalho, para garantir um salário mais satisfatório, acaba por sobrecarregá-lo, deixando-o sem tempo e sem ânimo para mais bem preparar as aulas e acompanhar a cultura dos jovens estudantes. Ainda, alguns depoimentos, a minoria na pesquisa, demonstraram que uma parcela dos professores apresenta grande dificuldade em lidar com a juventude, com seus hábitos, com sua sexualidade e com o fato de que a tecnologia computacional e virtual ocupa cada vez mais espaço em suas vidas.

É possível entender a dificuldade dos professores, da escola pública e da privada, frente aos desafios da atualidade quanto à atuação e à subsistência em um campo de trabalho de pouco reconhecimento pela sociedade e pelos governos. Somos afetados por uma carência de apreciação moral e financeira, pela falta de apoio cultural, numa palavra, por aspectos que ficam bem evidenciados nas narrativas dos professores - como esta, de uma professora da rede privada questionada sobre as maiores dificuldades enfrentadas em seu trabalho: *“A solidão intelectual e o fato de que o professor não é considerado um intelectual que pode contribuir para mudanças educacionais efetivas. Não há autonomia no fazer pedagógico e na ação do professor.”* No entanto, algumas atuações independem desse cenário, pois o professor, dentro de sala de aula, é quase senhor de sua vontade no que diz respeito ao tratamento aos estudantes, ao conhecimento de suas práticas diárias, suas culturas e suas necessidades.

E por que a mudança deve vir dos professores, e não dos estudantes? Porque os estudantes, de maneira geral, estão a par, de maneira mais integrada, das constantes mudanças sociais, que abarcam não só a tecnologia, mas a política, a cultura, as artes, o mercado de trabalho e as relações pessoais. Porque os jovens, como fica claro nos trabalhos da pesquisadora Nilda Stecanela (2010) sobre juventude, estão dispostos a serem produtores de culturas, elaboram-se fluidicamente entre as polaridades do cotidiano, são uma indicação mais intensa do estado da sociedade. Porque os professores apresentam, na condição de adultos, maiores condições de amparar, de ajudar, de orientar. Na condição de profissionais, a formação pedagógica, conforme explica o filósofo Claudio Dalbosco (2011), dispõe de mais ferramentas para promover o convívio interpessoal. Além disso, a escola,

bem como os professores, em sua maioria, apresenta um grau elevado de defasagem no sentido da integralização prática de novos hábitos da sociedade. Observa-se muitas vezes apenas a produção teórica acadêmica afirmativa da necessidade de novas ações, sem que haja qualquer iniciativa sobre sua tomada. Sobre isso, uma professora de Ensino Médio da rede particular evidenciou em sua narrativa que *“não se percebem mudanças nem naquilo que não exija mudanças profundas. Há muita produção teórica de excelente qualidade, mas essas não se constituem em práticas para mudanças necessárias e fundamentais na educação.”* Portanto, para a efetivação de uma transformação que possa garantir que as necessidades educacionais relacionadas à atuação pedagógica docente no Ensino Médio sejam supridas, é preciso que a teoria ganhe espaço na prática.

A informática e a virtualização das relações são alguns dos maiores desafios para os professores, e são necessários atualização, treinamento e estudo constantes para que o professor possa constituir-se como tal. Isso também fica claro nas narrativas dos professores convidados a participar dessa pesquisa, como a de uma professora da rede particular que percebe que:

O professor precisa ser um intelectual que leia, vá ao teatro, cinema, espetáculos de toda natureza e que esteja participando permanentemente de cursos, encontros, seminários de formação, sem os quais é impossível ser um profissional à altura das exigências de ser professor. Hoje as condições de trabalho, a remuneração e a sobrecarga de trabalho transformam o professor numa peça do sistema de fácil reposição, mesmo que haja já poucos professores no mercado. (Professora – escola particular – idade não informada).

Mesmo tendo em vista estas necessidades e estas dificuldades, é preciso haver inserção, aplicação, diálogo, debate; é preciso tecer a relação entre o que se vive na sala de aula e o que se vive fora de seus muros. Parte desse trabalho está dentro da sala de aula, nas mãos dos professores. Já a outra parte envolve questões de reestruturação de um sistema educacional que pode servir de objeto de pesquisa para outro trabalho. Ainda, e para além das políticas educacionais, propostas pedagógicas e carências familiares e formativas, o professor aparece, nesta pesquisa, como a figura imprescindível nesse processo de reconstituição do Ensino Médio a partir de uma relação pedagógica mais adequada—aquela que considera as culturas juvenis como substrato para a construção cidadã, ética e transformadora.

A partir dos jovens estudantes, nos deparamos com a indicação de uma necessária reconfiguração da relação pedagógica no Ensino Médio. Dessa forma, é pertinente refletir sobre uma nova prática docente que considere um ambiente escolar de maior espaço de diálogo, de análise e de reflexão, levando-se em conta o ambiente cotidiano dos estudantes, suas histórias, suas culturas, seus anseios.

A relação entre os professores e os jovens estudantes apresenta, de maneira geral, a prevalência de uma distância entre esses atores da educação formal, caracterizando uma hierarquia vertical e um sistema de imposição de valores e conhecimentos quase que totalmente inadequado. Os jovens têm uma condição cognitiva, hoje, diferente da de outras décadas, e é necessária uma compreensão dos adultos em relação a essa condição de ver e viver de maneira diferente das novas gerações. Nos dias de hoje, percebe-se que dificilmente um jovem se submeterá a castigos físicos, agressões verbais, ou mesmo a um tom de desconsideração mais incisivo vindo de seu professor, pai ou qualquer outra convencional autoridade social, como se observava em décadas passadas. Atualmente há uma urgência iminente de transformação das relações entre o professor e os jovens estudantes, bem como em qualquer relação entre jovens e adultos, pois as gerações atuais possuem capacidades diferentes daquelas apresentadas por gerações de períodos anteriores bastante recentes, e constroem conhecimentos a partir dessas capacidades conforme suas experiências. Isso ocorre seja na escola, ou seja, em um registro formal, seja fora dela, em um registro informal. Tal condição pode ser evidenciada com experiências de pesquisa tais como as relatadas por Stecanela:

Os jovens constroem conhecimento e desenvolvem competências nas redes sociais que estabelecem com e no espaço urbano, para além dos espaços educativos formais. As narrativas juvenis indicam que essas competências se apresentam de forma mais visível na dimensão relacional e requerem olhares mais aprofundados para o levantamento dos aspectos cognitivos, que se processam através de outros vieses, como, por exemplo, a ação ou suas andanças pelo campo das experiências, e, também, os diálogos (ou ausência deles) entre as aprendizagens formais e não formais (STECANELA, 2010, p. 26).

Os jovens estudantes de hoje não se limitam a únicas atividades intercaladas e subsequentes, como também não se sujeitam a pensar por outros. As atuais gerações apresentam uma forma de relação com o professor, dentro e fora da escola, bastante diferente daquela que conhecemos por estudar os registros

históricos e culturais. Sem esquecermos, também, que cada população de jovens constrói suas capacidades de maneira diferente de outra, em acordo com o argumento de Elias (1994, p. 6): “O repertório completo de padrões sociais de autorregulação que o indivíduo tem que desenvolver dentro de si, ao crescer e se transformar num indivíduo único, é específico de cada geração e, por conseguinte, num sentido mais amplo, específico de cada sociedade.”

Quando os jovens estudantes, e até mesmo o professor, não dispõem de canais abertos de expressão para que essas diferenças de gerações possam ser compreendidas e suavizadas, a educação não pode cumprir seu objetivo de contribuição na formação ética do estudante, pois não está operando dessa forma. Em que pese à ética, na docência, no encontro com o outro, um pouco do universo de um precisa sensibilizar o universo do outro, é preciso perceber um pouco do cotidiano dos jovens, como explica Stecanela (2010, p. 31): “Olhar o jovem através de seu cotidiano exige percebê-lo através dos conteúdos da sua experiência.” A distância hierárquica que causa um abismo entre as partes, não permitindo, muitas vezes, a expressão completa e sincera das emoções e dos pensamentos, chamo aqui de uma *espécie de ditadura*, e essa espécie de ditadura não educa, pois oprime, não permitindo que o interior do indivíduo se mostre de maneira adequada na sala de aula, por meio de questionamentos, esclarecimento de dúvidas, debates, enfim, de possibilidades de diálogo.

Apesar de todos os avanços que aqui podemos observar, conforme Ramos (2012), ainda não há conhecimento adequado sobre os jovens estudantes e, muitas vezes, ao construir um instrumento de pesquisa, acaba-se também, de alguma forma, negando os diferentes contextos culturais e negligenciando alguns aspectos do cotidiano dos jovens. Portanto, é necessário não só conhecer os jovens, mas também desenvolver a habilidade de escuta, antecedida de um olhar sensível, como estratégia para identificar os contextos e direcionar as perguntas de modo que os sujeitos da pesquisa encontrem sentido em respondê-las. Dessa forma, o conhecimento do cotidiano dos jovens se faz urgente para o aprimoramento das técnicas pedagógicas no Ensino Médio, como refere Ramos (2012), pois, segundo ela, ao refletirmos sobre os alunos (as) do Ensino Médio, argumentamos que há que se incluir uma pauta de estudos, formações e discussões acerca de quem são os jovens que frequentam as escolas de Ensino Médio, quais as características de sua

inserção acadêmica e profissional, de sua constituição e de, suas vivências, suas percepções sobre o contexto escolar, suas necessidades e projetos para o futuro, etc. A partir do momento que essas questões permearem o cotidiano da escola, conforme Raitz (2014), teremos professores mais bem preparados para atuarem com as especificidades dessa faixa etária e jovens mais envolvidos e responsáveis com sua aprendizagem, minimizando assim os índices de evasão e repetência, e, sobretudo, capacitando-os a prosseguir com sua vida após a conclusão do Ensino Médio com responsabilidade e com cidadania.

Contudo, apesar das conquistas que permitem que jovens de diferentes contextos culturais e classes sociais possam estender seus estudos almejando o acesso ao Ensino Superior ou ao mercado de trabalho, conforme Ramos (2012), as escolas brasileiras continuam paralisadas, sem sinais objetivos de mudança, desconsiderando as culturas juvenis. Parte-se do pressuposto de que todos os jovens estudantes possuem os mesmos objetivos, referentes à sua educação formal. Os jovens estudantes, então, acabam fazendo do Ensino Médio apenas uma etapa de passagem, na qual os conteúdos devem ser apenas memorizados para que ocorra a aprovação nas disciplinas ou uma preparação para o concurso vestibular.

Dessa forma, conforme Ramos (2012), o Ensino Médio não tem apresentado transformações no sentido de deixar de ser apenas uma etapa anterior ao Ensino Superior. Não tem considerado os interesses dos jovens, principalmente das camadas mais populares, e precisa superar essa visão, que ainda é propedêutica. Conforme Raitz:

O ensino médio brasileiro ainda mantém um modelo de currículo enciclopédico, voltado para preparar os jovens para os vestibulares, processos seletivos, Exame Nacional do Ensino Médio, entre outros, com matrizes curriculares rígidas e tempos escolares bem definidos, dificultando a organização do ensino em diferentes propostas. As disciplinas são organizadas de forma rígida e fragmentadas, apresentadas essencialmente por meio de exposição oral, os alunos, por sua vez, devem demonstrar seu conhecimento por meio da realização de exercícios e avaliações, sem que haja uma interação e envolvimento real com a produção do conhecimento. (RAITZ, 2014, p. 15).

Essa visão utilitarista, muito difundida pela sociedade, como relata Amorin (2013), reduz os alunos e professores a “objetos de capital humano”. Assim, é pertinente levantar questões como: “que cidadão queremos formar?” “Para qual sociedade?” “Cabe à escola atender às demandas de mercado de trabalho, do

capital e estruturar seu currículo de forma a adestrar seus alunos para a inserção no mercado de trabalho?”

Essas perguntas parecem de difícil resolução, no entanto, levando-se em conta as transformações sociais e as necessidades que emergem das Culturas Juvenis, há de se pensar em superar o caráter propedêutico da educação no Ensino Médio. Conforme Kuenzer:

Certamente o maior desafio reside na necessidade de “despoluir” o currículo enciclopedista, de caráter propedêutico, que tem caracterizado o Ensino Médio ao longo da história. Os conteúdos, assim como a escola os tem repetido ao longo de décadas, organizados nas disciplinas que classicamente têm composto os currículos, embora se constituam nas origens do pensamento ocidental, têm suas raízes nos núcleos de interesses intelectuais que preocupavam os pensadores da Grécia clássica. (KUENZER, 2009, p.42)

Dessa forma, como afirma Amorin (2013), é preciso investimento em uma proposta educacional voltada para a formação do sujeito autônomo. É necessário analisar criteriosamente as condições reais das escolas para que ações efetivas possam ser desenvolvidas.

Portanto, conforme Moura (2008), a formação dos profissionais da área da educação deve ir além de técnicas de transmissão de conteúdos para professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Essas técnicas continuarão sendo importantes, mas o objetivo deve ser o de privilegiar a formação no sentido de compreender e interferir nas políticas públicas do país, de superar o modelo socioeconômico vigente, enfim, de priorizar o ser humano e não as relações de mercado e o fortalecimento econômico.

O Ensino Médio é um dos temas que ocupa maior atenção nos debates educacionais, e, para Krawczyk (2013), parece existir consenso de que esse nível de ensino precisa mudar por não estar acompanhando as transformações sociais, e dar respostas ao novo perfil de jovens que chega ao Ensino Médio.

Em uma pesquisa realizada em 2006, referida por Néri (2009), que buscava as causas devido às quais os jovens não frequentavam a escola, a falta de motivação apareceu como resposta. Esse estudo também mostrou que, nas cidades com maior oferta de trabalho, como Porto Alegre e São Paulo, os índices de evasão e abandono são mais altos, mas nem sempre são consequência da necessidade de trabalhar do jovem — embora eles sejam, sim, constantemente incentivados a

ingressar no mercado de trabalho, pela importância que o consumo tem assumido em nossa sociedade.

Krawczyk (2013), por sua vez, em sua análise sobre os processos sociais presentes no Ensino Médio, mostra que o Brasil está em um processo de inclusão educacional, ao mesmo tempo em que persistem procedimentos de seleção que reforçam a segregação e a desigualdade de oportunidades, por meio de mecanismos bastante sutis de diferenciação socioeducativa, levando-se em conta que existem múltiplas evidências do processo de segmentação escolar, inclusive na rede pública, por meio de uma seleção oculta, que se manifesta na concentração por classe social ou etnia dos estudantes.

Conforme Krawczyk (2013), o novo modelo de gestão pública visa à melhoria da qualidade do ensino por meio de avaliações institucionais e da publicação dos *rankings* das escolas. A justificativa para essa divulgação é que elas auxiliam a comunidade nas reflexões sobre as condições qualitativas da escola e na definição de estratégias nesse sentido.

Essas políticas influenciam as práticas institucionais e, também, as das famílias para a manutenção ou melhoria de suas posições, produzindo a diferenciação e a competitividade entre as escolas. Essa situação, que faz com que a escola atue numa lógica de mercado, como expõe Krawczyk (2013), tem sido bastante estudada, como mostra uma pesquisa realizada em escolas municipais do Rio de Janeiro, onde é cada vez maior a competição entre os estudantes para frequentarem determinadas escolas públicas, pois possuem uma posição de maior prestígio.

Outro estudo realizado em Minas Gerais, citado por Krawczyk (2013), analisou a lógica de ação de uma escola que vem ocupando o primeiro lugar nos últimos anos entre as escolas públicas, e observou como a tradição e a boa reputação da escola influencia nas práticas pedagógicas e organizacionais em busca da manutenção de sua posição no mercado. A estratégia de aceitação dos estudantes pela seleção por meio de uma prova tem uma relação de candidato por vaga que vem aumentando ano após ano.

Ainda de acordo com Krawczyk (2013), em outra pesquisa, intitulada “Ensino Médio: um campo de disputa a ser explorado”, foi observado que nos últimos anos o Ensino Médio no Brasil começou a ser socialmente problematizado. A renovação de

sua estrutura pedagógica e organizacional também passou a ser uma preocupação do governo federal brasileiro, dos estados e das empresas.

Dessa forma, podemos observar que o Ensino Médio no Brasil está apresentando um novo cenário, no qual há uma variedade muito maior de formas de organização em relação àquelas que tradicionalmente se ofereciam. Existem esforços para que sejam disponibilizadas novas propostas pedagógicas e organizacionais.

Tudo isso está em processo de elaboração e implantação, e qualquer análise é inicial, tanto para com as iniciativas do governo federal, quanto para com as iniciativas do setor privado. No entanto, Krawczyk (2013) evidencia a existência de uma nova lógica na racionalidade político-educacional do Ensino Médio, justificada pelo fato de que o atual sistema político e econômico do Brasil e do mundo tem levado os cidadãos, e sobretudo o jovem, a uma sociabilidade cada vez mais centrada em seus próprios interesses, gerando uma crise cultural e, também, institucional. Conforme Kuenzer:

Mais do que nunca, o Ensino Médio no início do novo século deverá superar a concepção conteudista que o tem caracterizado, em face de uma versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências a atitudes. Essa mudança é imperativo de sobrevivência em um mundo imerso em profunda crise econômica, política e ideológica, onde a falta de utopia tem levado os jovens ao individualismo, ao hedonismo e à violência, em face da perda de significado da vida individual e coletiva. (KUENZER, 2009, p. 42).

Diante dessas constatações, é visível a necessidade de os professores fazerem um trabalho de orientação profissional dos jovens, no Ensino Médio, conforme Raitz (2014), considerando as questões vocacionais, as ofertas de cursos tecnológicos e superiores, o mercado de trabalho e as exigências em relação ao perfil profissional. Enfim, um aprimoramento que leve em conta toda a diversidade atual do mundo da educação e do trabalho, para que os jovens estudantes possam fazer escolhas acadêmicas e profissionais com segurança e, a partir daí, continuar recebendo acompanhamento no Ensino Superior, para que, além da construção de habilidades para a futura profissão, eles possam adquirir competências adequadas para atuar no mercado de trabalho.

Conforme Pais (2006), os jovens estudantes compreendem a escola como um sistema de espaço fechado, onde os atos de indisciplina são uma forma de

reclamarem pertencimento à instituição. No entanto, prevalece no discurso dos jovens a noção de que a escola é importante, mas por outros motivos que não o saber. Os saberes expostos pela escola não fazem referência ao interesse dos jovens, e os professores ainda não encontraram maneiras de incentivar os jovens estudantes no que diz respeito à aprendizagem, pois os conteúdos são desprovidos de sentido aos estudantes, já que pouco os auxiliam no cotidiano.

Para Oliveira (2007), o professor do ensino médio, como representante do mundo adulto, está destituído de qualquer capacidade de despertar o sentimento de identificação por parte dos jovens estudantes. São, afinal, os próprios estudantes que apresentam as novidades culturais uns para os outros, sendo que os estudantes não estão dispostos a conhecer as contribuições da escola por conta desse distanciamento. Entretanto, ainda são os próprios docentes que permanecem em posições defensivas, rígidas e tradicionais, limitando-se muitas vezes a apenas expor seus conteúdos disciplinares para deixarem a sala de aula. Além disso, a comunicabilidade entre professores e jovens, apesar de se mostrar mais horizontal, ainda não é percebida pelos estudantes como autêntica, pois quando não vêem suas reivindicações sendo consideradas, os estudantes terminam por desconsiderar essa posição de escuta oferecida pela escola. Dessa forma, entende-se, então, que os jovens em suas construções de sentido não se veem reconhecidos no ambiente escolar, mesmo que existam vínculos entre eles e alguns professores.

Mesmo assim, conforme Oliveira (2007), os estudantes se solidarizam com os professores e não os culpam pelos males da escola, como fazem outras instâncias da sociedade, fato que indica as reais possibilidades de encontro entre os professores e as Culturas Juvenis. No entanto, essas possibilidades não irão se concretizar enquanto perdurar a centralidade da preocupação com o desempenho de notas e conceitos, pois assim se estabelece uma visão utilitarista do ensino, excluindo a diversidade juvenil, prejudicando sua participação na escola e na própria sociedade. Com isso, conforme Oliveira (2012), podemos afirmar que os sentidos do ensino vão desaparecendo antes de chegar aos estudantes, pois eles percebem o quanto suas visões de mundo são desconsideradas pelos docentes.

Para Dubet, (2006), esse processo de busca pela maior interação entre o professor, a escola e o jovem, não tem gerado o fortalecimento da instituição escolar. Pelo contrário, a concorrência cultural que a escola sofre em relação a

componentes advindos de fora do âmbito escolar é mais forte no cotidiano dos jovens. A escola perdeu o monopólio cultural da sociedade e, para Dayrell (2007), os jovens criam momentos próprios de socialização nos espaços que estão dentro e fora das instituições. Trocam informações e proporcionam-se momentos contínuos de aprendizagem, fazendo com que a escola não consiga responder aos seus desafios culturais de inserção social. Parece que a escola torna-se parte dos problemas que ela se propôs a resolver.

Nos trabalhos de Dayrell (2007), vemos que a tensão entre ser estudante e ser jovem emerge também na relação com os processos de ensino e de aprendizagem. Nas pesquisas já citadas, é frequente a crítica dos estudantes a um currículo distante da sua realidade, sendo necessário que os professores os ajudem a perceber o que os conteúdos têm a ver com seu cotidiano. Todavia, o envolvimento dos estudantes com as disciplinas é diferenciado, dependendo da forma como cada jovem se subjetiva como estudante, com o sentido atribuído ao que é ensinado. Dessa forma, conforme Sposito (2004, p. 18): “entre a ação de ensinar e o aprender, situa-se o sujeito que reivindica estar implicado e que demanda realizar um trabalho pessoal, tendo em vista o seu processo de construção como aluno do ensino médio.”

Essa tensão, conforme Dayrell (2007), concretiza-se de maneira diferente nos caminhos percorridos pelos jovens estudantes durante seu período escolar—jovens marcados pela participação ou pela passividade, pela resistência ou pelo conformismo, pelo interesse ou pela falta dele. Essas são expressões da forma como cada jovem elabora a tensão entre o ser jovem e o ser estudante. Há uma gama diferenciada de posturas. Uma pequena parte dos jovens adere integralmente à sua condição de estudante. Encontramos também aqueles jovens que se recusam a assumir uma postura de estudante, construindo uma trajetória conturbada, para a qual a escola se constitui como um cenário de dificuldades em articular os seus interesses pessoais com as demandas institucionais. Eles enfrentam dificuldades em relação à motivação, no sentido de atribuírem um sentido a esta experiência e construírem um projeto de vida.

No entanto, conforme Dayrell (2007), a escola não é uma instituição estática, pois incorpora propostas inovadoras e imobilistas. Nesse contexto, nos últimos anos vêm proliferando no Brasil a implantação de novas propostas político-pedagógicas

articuladas por gestões de perfil progressista. Tais propostas têm em comum o discurso da democratização do ensino e a elevação da sua qualidade tendo como princípio a justiça social, a partir do reconhecimento da diversidade cultural dos estudantes, e, na busca de dialogar com os jovens, desenvolvem-se ações das mais diferentes expressões culturais na perspectiva de valorização da cultura juvenil dentro da escola. Mas essas ações assumem direções de diferentes alcances. Em várias escolas, percebe-se que, no recreio, ou em atividades extraescolares, elas se reduzem a um meio de ocupar o tempo dos alunos, sem nenhum impacto no conjunto do currículo, apresentando o risco de não oferecerem um sentido importante à formação do Jovem.

Para os que frequentaram e frequentam o Ensino Médio, parece que a escola contribui, em parte, na construção e na vivência da condição juvenil. Entretanto, conforme Dayrell (2007), a escola perdeu o monopólio da socialização dos jovens, que ocorre em múltiplos espaços e tempos. Isso implica em reconhecer que a dimensão educativa não se reduz à escola, nem que as propostas educativas têm de acontecer por meio da escola. Implica investir em políticas que considerem a cidade como dimensão educativa, que garante o direito de ir e vir e, principalmente, cujo espaço público é um estímulo para as potencialidades dos jovens possibilitando a cidadania juvenil.

Após todas essas referências, indicações e constatações, cabe ainda afirmar, com a contribuição dos trabalhos de Dayrell (2003), que a juventude constitui um momento determinado que não se reduz a uma passagem. Ela assume importância em si mesma, e esse momento é influenciado pelo meio social no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Ainda assim, precisamos levar em conta que existem várias maneiras de se constituir como jovem, como estudante e como sujeito, e uma delas se refere aos processos de desumanização, por meio dos quais o ser humano é proibido de expressar seu ser, privado de desenvolver suas potencialidades e de viver plenamente a sua condição, conforme foi possível constatar viverem grande parte dos jovens desta pesquisa.

Assim como Dayrell (2007), concordo com a urgência da mudança no sentido da reflexão, partindo da escola considerada como instituição repensada para responder aos desafios que a juventude enfrenta.

Assim sendo, os resquícios históricos podem explicar muito da chamada

indisciplina do jovem, que busca, muitas vezes, através da desobediência, do afronto, um canal de expressão; que busca se fazer entender como sujeito que, mesmo em transição, como estamos todos, não se sujeita e opera ativamente a transformação social.

Aquele entendimento que afirma que o jovem é mais uma transição do que um sujeito de posição presente prejudica muitas vezes não só a própria relação pedagógica enquanto fenômeno harmônico e adequado para a convivência na escola, mas também o próprio aprendizado dos estudantes, como foi possível evidenciar a partir da análise textual das narrativas desta pesquisa. Portanto, tendo em vista aspectos históricos tão marcantes e ainda presentes, uma tomada de consciência se faz urgente, mas não sem antes observarmos melhor nossa inserção nos aspectos culturais da relação pedagógica no Ensino Médio.

Todavia, conforme Dayrell (2007), a escola contribui em parte para essa transformação porque a vivência juvenil no cotidiano escolar é marcada pela tensão e pelos constrangimentos inerentes à difícil tarefa de constituir-se como estudante. Isso não significa, porém, que negamos os avanços que ocorreram nesta última década, principalmente no que diz respeito ao acesso ao ensino. Muitos jovens hoje frequentam o Ensino Médio de do qual outrora eram excluídos. Mas, mesmo que a escola tenha se tornado mais acessível a todos, menos desigual, continua sendo injusta. E assim é devido, em grande parte, ao fato de que a escola e seus profissionais ainda não reconhecem que seus “muros ruíram”, que os estudantes possuem experiências sociais relevantes que os legitimam como cidadãos, além de demandas e necessidades próprias. A escola e a sociedade continuam lidando com os jovens com parâmetros consagrados por uma cultura escolar construída em outro contexto.

A escola precisa se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de uniformizar os estudantes diante de uma pluralidade cultural evidente. Escola esta que, conforme Dayrell (2007), possui tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, de conectividade da vida social, de interferências múltiplas e diárias, marcado pela flexibilidade e fluidez, pela crescente individualização. Os jovens estudantes, nas formas em que vivem suas experiências na escola, estão nos dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas antes

reconhecidos nas suas particularidades, o que implica serem reconhecidos como jovens em sua diversidade cultural, em um momento de construção de projetos de vida e de autonomia. Requerem de seus professores uma postura de escuta e de diálogo. Enfim, demandam da escola recursos que os tornem capazes de conduzir a própria vida, em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar o próprio destino.

São importantes, também, no processo de construção de si, as capacidades naturais do indivíduo para o aprendizado, suas especificidades, que devem ser levadas em conta no processo de adequação à formação escolar, além da atuação do professor, que precisa conhecer seu aluno, suas necessidades e suas condições para o aprendizado. O pesquisador Everaldo Cescon trata desse assunto em seu trabalho. De acordo com ele:

O professor deve saber não só o que ensina e como, mas também quem são os seus alunos, do que é que precisam, em que espécie de ambiente e de família vivem, em que gênero de sociedade crescem. Precisa de cultura sociológica, política e moral. O cuidado com os alunos, a atenção aos seus problemas, o acompanhamento nos seus processos de crescimento não são ações possíveis dá e *na* relação educativa, mas atos obrigatórios. Sem eles não se gera a formação, não se gera o crescimento humano. (CESCON, 2009, p. 15).

Nesse sentido, fica enfatizado que um dos componentes fundamentais nas metodologias participativas é a “escuta”. Conforme Paulo Freire,

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das idéias. (FREIRE, 2011, p. 117).

Escutar os estudantes proporciona ao professor a possibilidade de mais bem conhecê-los e, sabendo de suas curiosidades, anseios e carências, pode-se trabalhar melhor a viabilização da apreciação ao conhecimento como componente de um projeto de vida. De acordo com Al-Mufti e demais participantes em Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, no capítulo 4, intitulado Os Quatro Pilares da Educação:

Apesar dos estudos sem utilidade imediata estarem desaparecendo, tal a importância dada atualmente aos saberes utilitários, a tendência para prolongar a escolaridade e o tempo livre deveria levar os adultos a apreciar, cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual. (AL-MUFTI *et al.*, 2006, p. 91).

A contemplação dos saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história proporciona ao indivíduo um melhor conhecimento de seu universo, do tempo e do espaço nos quais está inevitavelmente inserido, para que, assim, não se sujeitando às imposições históricas, possa contribuir na manutenção dos fatos positivos da sociedade e na transformação das injustiças em ações democráticas, além de viabilizar a reflexão, a análise e a crítica de seu próprio ser em meio a sua historicidade, seu presente e seu futuro - em sua condição de ser humano em constante construção, conquanto frequentemente humilde, de dignidade assegurada. De acordo com Al-Mufti:

O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir. (AL-MUFTI *et al.*, 2006, p. 91).

Esse aumento de saberes diz respeito, também, às atividades do professor na busca de assegurar seu próprio aumento de saberes. Assim, e para tanto, o professor, enquanto classe social revolucionária em que deve caracterizar-se, como afirma Freire (2011), necessita lutar politicamente, através da dialetização, com coordenadores, diretores, políticos, profissionais em cargos de gestão, no âmbito público, nas mídias, por condições de trabalho que operem em prol da educação democrática, progressista, no sentido de alterar a ordem injusta do sistema de trabalho em que atua para que assim possa viabilizar a mudança do mundo. Conforme Freire:

Uma das questões centrais em que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é o suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 2011, p. 76).

A postura rebelde, conduzida à revolucionária, vislumbra ainda a conquista do espaço necessário de construção das capacidades que vão além das formações técnicas em determinada área do conhecimento para a docência, tais como o aperfeiçoamento emocional e psicológico. É pertinente para o professor o “saber do mundo”, dos acordos e das guerras mundiais e locais, das decisões dos órgãos políticos de seu município e de seu estado, da influência de cada pessoa na vida das demais, da nossa posição no âmbito internacional enquanto cidadãos de uma nação e do nosso lugar (como pessoa e espécie) no planeta, para que, assim, a educação possa ganhar forma concreta na atuação social. Quanto a isso, o professor Jayme Paviani afirma que:

Chamar a atenção às atividades de sala de aula não significa ignorar as diferentes dimensões do ato pedagógico, isto é, os debates sobre os aspectos econômicos, sociais e políticos da educação e da escola. Ao contrário, é na sala de aula (aqui referida como local e também como símbolo) que se concentram todas as dimensões educativas. Nela ganham eficácia os conhecimentos, a prática educativa como mediação do existir, como articulação política e simbólica, como domínio tecnológico, como crítica dos valores, como formação moral e cívica, etc. A educação, como ação humana, é aberta às múltiplas dimensões da vida, sendo que, necessariamente, implica fins e valores. (PAVIANI, 2009, p. 29).

O professor precisa, então, de um maior envolvimento com os aspectos históricos e culturais da formação da sociedade, levando-se em conta especificamente o objeto de pesquisa deste trabalho, com as gerações atuais de jovens estudantes. Tendo em vista, ainda, que o modo de controle cognitivo² da geração hoje em idade escolar não deixa dúvidas da necessidade de uma relação diferente da atual com seu professor. Os jovens precisam de muito mais que uma relação mais próxima e menos opressora com o professor para se satisfazerem quanto à compreensão e exploração do ambiente que os cerca, ao qual nem sempre estão bem adaptados. Os jovens precisam de explicações reais sobre o mundo, tanto o mundo que eles conhecem quanto o que está por ser conhecido. Explicações que façam sentido ao cotidiano e, para tanto, o professor, com uma visão mais abrangente, permitem até mesmo que o jovem se situe na construção do seu ideal de vida, conforme coloca Ramos:

² Em neurociência, o termo *razão* é substituído por *cognição*, que é uma palavra de origem latina relacionada ao ato de “conhecer” (*cognoscere*). As atividades cerebrais que viabilizam a cognição são chamadas de *controle cognitivo*.

Há estudantes que chegam às escolas sem saberem o porquê de terem de avançar mais três anos na educação formal. E quando buscam junto a professores dar um sentido para seu ensino ou sua participação na vida escolar, veem-se sem alternativas, já que grande parte dos professores ainda acredita que o Ensino Médio existe somente para preparar o aluno para o Ensino Superior. (RAMOS, 2012, p. 09).

Além de o professor precisar abranger técnica e emocionalmente sua visão sobre o nível de ensino em que trabalha, precisa abandonar posturas, comportamentos e hábitos extremamente formais ou excessos de cordialidades nas relações interpessoais nos espaços escolares, pois uma vez que lutamos pela construção de um universo mais próximo, as formalidades excessivas acabam por gerar o distanciamento nas relações. Explico melhor: já presenciei alguns professores tratando os estudantes exclusivamente como “senhoras e senhores” ou sem expressões emocionais e tampouco as permitindo vindas dos jovens. Trata-se de um excesso, de uma postura inadequada, já que a aproximação, admitida como necessária, requer certo grau de informalidade, sem contudo dispensar as formalidades relacionadas ao conhecimento científico e filosófico, as formalidades sobre os saberes do mundo .

O professor sem os saberes do mundo, sem a percepção consciente que o ambiente escolar é constituído em seu cerne de relações interpessoais, subjetivadas, incluindo-se aí, evidentemente, a relação pedagógica como fenômeno obrigatoriamente contingente e formado de aspectos históricos e culturais que contribuem para a qualidade da atuação educacional, seja para o ensino, seja para o aprendizado de assuntos técnicos e científicos, seja para a contribuição da formação cidadã, ética, crítica, analítica, humana—tal profissional não se torna um profissional admirado, respeitado, e acaba por não atingir os fins possíveis da educação, em seu sentido amplo, ou seja, o conhecimento das ciências, a construção da cidadania, e a cultura cotidiana, no Ensino Médio para contribuir na construção de um projeto de vida dos estudantes.

Conforme Ramos (2012), apesar do acesso dos jovens ao Ensino Médio, este nível de ensino está imerso em uma situação de crise do sentido do ensino e de seus objetivos. Uma crise evidencia o desafio à autoridade docente e ao seu papel social diante da diversidade de estudantes, com suas características sociais, culturais e econômicas. Neste contexto, o Ensino Médio não tem conseguido oferecer um universo que estimule o jovem a aprender e a fazer do espaço escolar

um lugar de crescimento de sua socialização.

O Ensino Médio brasileiro, conforme a LDB, deveria superar as questões entre formação geral e formação profissional, e, conforme Kuenzer:

Encontrar outras maneiras de selecionar, organizar e tratar o currículo, de forma a propiciar uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica a todos os alunos. Com isso, seus alunos estariam aptos a participar da vida social e produtiva, com autonomia intelectual e senso ético. (KUENZER, 2001, p. 45)

Nos últimos anos, os índices de evasão escolar do Ensino Médio têm aumentado. Há um consenso de que tal situação denota a crise de sentido desse nível de ensino, com sua escassez de propostas pedagógicas relacionadas à realidade dos jovens. (RAMOS, 2012). Conforme Fanfani:

Sobretudo, a ausência de sentido da experiência escolar para uma porção significativa de adolescentes e jovens latino-americanos (em especial aqueles que provêm de grupos sociais excluídos e subordinados) que têm dificuldades para ingressar, progredir e se desenvolver em instituições que não foram feitas para eles. (FANFANI, 2002, p. 2).

Os altos índices de jovens que se encontram fora da escola ou dos que a abandonaram nos levam a pensar, amparados pelo IBGE (2012), em uma crise de legitimidade da escola, resultante da falta de motivações para os alunos continuarem no Ensino Médio.

Há, ainda, conforme Fernandes (1981), uma defasagem da formação profissional dos professores, que não os prepara para a conscientização de uma maior proximidade ao cotidiano dos estudantes. Sem tal formação, é aumentado o sentimento de exclusão, situação que faz parte do dia-a-dia de muitos jovens. Nesse sentido, não podemos esquecer que os aspectos históricos do Ensino Médio brasileiro nasceram e se expandiram em um ambiente pouco democrático, e as deficiências atuais do Ensino Médio no Brasil são expressões da falta de preocupação histórica, no Brasil, quanto ao desenvolvimento de um projeto de democratização da educação pública.

CONCLUSÃO

Com esta pesquisa, pude me aprofundar em pontos cruciais não só da relação pedagógica, que era o objeto central de trabalho, mas também da história do Ensino Médio e do processo de constituição política, econômica e social deste nível de ensino. Pude, também, analisar as realidades culturais intrínsecas a esta etapa da vida escolar, bem como as condições das instituições em meio à pluralidade cultural vigente em nosso tempo.

As descobertas do trabalho revelaram, ao contrário de minhas hipóteses, que tanto os jovens estudantes quanto os professores do Ensino Médio possuem uma visão convergente, concordando no que diz respeito à importância de que a relação pedagógica se estreite e se horizontalize. Apenas assim, afinal, serão criadas condições de diálogo e de contemplação das culturas juvenis na escola, possibilitando-se o aprendizado de questões científicas e filosóficas de maneira mais apropriada, garantindo também a preparação para o mercado de trabalho e a construção de um projeto de vida em sentido pleno.

Essa visão convergente, no entanto, não encontra respaldo nas práticas verificáveis na escola e na sala de aula. As semelhanças entre os pontos de vista, provavelmente devido às características do sistema político-pedagógico no qual o professor está inserido, mostram-se inócuas, sendo difícil que os interesses comuns manifestem-se sob a forma de ações diárias, atendendo aos anseios de ambas as partes dessa relação. Talvez a carga de trabalho elevada do professor, que restringe o tempo que idealmente seria indicado para o desenvolvimento de pesquisas e o aprimoramento intelectual, impossibilite que se realizem aulas mais engajadas; talvez seja a força de uma cultura juvenil, indiscutivelmente relevante que deixe os jovens menos instigados em relação ao que lhes oferece o ambiente escolar; talvez os salários não animem os professores a ponto de estes se aprimorarem e tornarem-se profissionais mais especializados, conhecedores não só do conteúdo a ser lecionado, mas também dos jovens estudantes em seus hábitos, subjetivações e anseios; talvez falte incentivo da sociedade e das famílias para que os jovens colaborem mais com a escola e com seus professores nesse sentido. Há, enfim, a possibilidade de que todas essas características constituam as causas devido às

quais as visões convergentes de estudantes e de professores não tenham se encontrado ainda na prática cotidiana da escola e da sala de aula.

O método de trabalho se mostrou eficiente no sentido de contemplar as impressões dos jovens estudantes e dos professores envolvidos. No entanto, apesar de haver importantes referências acerca dessa temática no âmbito nacional da pesquisa, conforme se pôde notar por meio da revisão bibliográfica realizada, faz-se necessário um trabalho de maior aprofundamento da amostragem populacional, com a utilização de grupos focais, registros etnográficos e maior tempo de entrevista, para que possa ser referido um perfil mais abrangente dos depoimentos sobre a relação pedagógica no Ensino Médio no Brasil, tendo em vista que, apesar das referências bibliográficas serem de abrangência nacional, a pesquisa foi desenvolvida a partir de dados coletados em duas escolas de Caxias do Sul.

Tendo em vista essas observações sobre a pesquisa, chego à conclusão de que o tempo parece ser escasso para professores frequentemente cansados, desmotivados, que se aventuram diariamente em um sistema social, político, econômico e cultural sufocante, em um ambiente onde o reconhecimento pessoal, profissional e financeiro é pequeno e a busca pelo *status* social fora dos horizontes do conhecimento e da intelectualidade é grande. Em nossa sociedade em geral, as relações são momentâneas, por vezes visando apenas os interesses pessoais, e a necessidade de uma humanização dos ambientes públicos e institucionais se faz urgente. Assim, é bastante difícil que o Ensino Médio saia desta crise de maneira rápida, no entanto, é preciso iniciar um processo de reelaboração da relação pedagógica, e mantê-la em um trabalho constante, que deve começar pela prática docente.

Embora existam inúmeros fatos, de diferentes ordens, que dificultam a atuação profissional do professor no Ensino Médio em relação aos estudantes, é evidente, conforme as narrativas de professores e estudantes obtidas e analisadas nesta pesquisa e, também, conforme as referências de outros trabalhos, que há necessidade de uma mudança na estrutura comportamental docente, na postura e na posição do professor frente aos jovens estudantes. Essa deve ocorrer no sentido de suavizar o aprendizado a partir do diálogo e do discurso que o relaciona ao cotidiano dos estudantes, tornando-o mais atrativo, observando-se, sempre, a eficácia, a eficiência, a seriedade e o rigor das práticas pedagógicas.

Tendo em vista a história da educação como fenômeno de doutrinação de jovens para se tornarem adultos considerados adequados ao ambiente social, em que a escola surge como um representante da cultura de que os jovens pouco sabem e com o professor podem e devem aprender, bem como a própria estrutura do Ensino Médio como advento decorrente dessa história e dessa cultura, é compreensível que não haja sincronização entre as práticas desenvolvidas e apresentadas por esse sistema e as estruturas cognitivas, os hábitos, os interesses, o meio em que cresceram e vivem as gerações hoje em idade escolar.

Sendo assim, é preciso adequar a experiência educativa aos tempos presentes, tempos de interação, conectividade, velocidade e liberdade de expressão. É preciso dialogar a respeito das questões mais relevantes da contemporaneidade em sala de aula, debater sobre os assuntos estudados, relacioná-los aos acontecimentos diários, aproximar-se e participar mais das culturas juvenis, de forma diferente desta que se verifica atualmente, reconhecida como adequada e profissional na relação pedagógica no Ensino Médio.

Deixo aqui, por fim, o desafio para que as práticas pedagógicas, que se mostram um tanto esgotadas, se transformem no sentido de considerar as culturas juvenis como contingente de um novo cenário de elaboração da escola e da relação pedagógica. Há uma espécie de desconforto nessas relações, originada dos conflitos entre uma cultura histórica que estabelece uma condição hierárquica vertical e uma vontade de mudança por parte dos professores e dos jovens estudantes. Há, também, diferenças importantes de posições entre o professor e os jovens estudantes, que podem até mesmo prejudicar o gosto pelos estudos e pelas atividades intelectuais, fazendo, assim, com que a atitude pedagógica no Ensino Médio deixe de cumprir de forma adequada suas intenções, que são as de promover a busca pelo conhecimento, pelo estudo e pela educação. De contribuir para que os jovens estudantes possam construir um projeto de vida.

REFERÊNCIAS

AL-MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; DELORS, Jacques; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; NANZHAO, Zhou; QUERO, Marisela; SAVANÉ, Marie-Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Rodolfo; SUHR, MyongWon. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, 1996.

AMORIN, Mário; NASCIMENTO, Elaine. O Ensino Médio Integrado: a ótica dos jovens sobre os desafios e potencialidades de sua formação profissional. *In: Ensino Médio Integrado: travessias*. SILVA, Monica. Org. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 11 de nov. de 2009. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 10/02/2014.

BRASIL. **Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942**. Decreta a Lei orgânica do ensino secundário. Brasília, 9 de abr. de 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>> Acesso em: 27/04/2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dez. de 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 27/04/2015.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 11 de ago. de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br> Acesso em: 27/04/2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 23/01/2014.

BRASIL. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Brasília, 22 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 12/01/2015.

CANCLINI, N. **Culturas Híbridas**. México: Grijalbo, 1990.

CENCI, Ângelo. Esclarecimento, Autonomia e Educação Moral em Kant. *In: CENCI, Ângelo. A Educação Moral em Perspectiva: Concepções Clássicas*

e Desafios Atuais. UPF: RS, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural.** 7. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

CESCON, Everaldo. Professor e escola em risco de extinção. In: RAMOS, Flávia Brocchetto. PAVIANI, Jayme (Org.). **O Professor, a Escola e a Educação.** 1. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

DALBOSCO, Claudio A. **Kant e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DAYRELL, Juarez. O Jovem Como Sujeito Social. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, **Revista Brasileira de Educação**, Nº 24, 2003.

DAYRELL, Juarez. **A Escola “Faz” as Juventudes?** Reflexões em torno da Socialização Juvenil. Campinas: vol. 28, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05/01/2015.

DUBET, F. **El Declive de la Institución:** profesiones, sujetos e indivíduos em la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2006.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

FANFANI, Emílio. **Culturas Jovens e Cultura Escolar.** Documento apresentado no seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o Ensino Médio”. Ministério da Educação. Brasília, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda., 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda., 1981.

_____. **Educação e Mudança.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda., 1982.

_____. GADOTTI, Mohair; MARTIN, Lillian Lopes. **Educação e Mudança.** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra Ltda., 1985.

_____. **Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos.** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra Ltda., 2002.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1985.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GINZBURG, Carlo. **Relações de Força: história, retórica, prova**. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: Educação e Deslocamento, resultados da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 3. ed. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2002.

_____. **A Paz Perpétua e Outros Opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 2008.

KERBERN, Fernanda; TERRAZZAN, Eduardo; ZAMBON, Luciana. **Pesquisas Sobre Ensino Médio no Brasil: Panorama dos estudos recentes publicados em Periódicos da Área de Educação**. Florianópolis: X ANPED SUL, 2014.

KRAWCZYK, Nora. **Políticas para Ensino Médio e seu Potencial Inclusivo**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013.

KUENZER, Acácia. **Construindo uma Proposta para os que Vivem do Trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEÃO, Geraldo. DAYRELL, Juarez T. REIS, Juliana B. **Jovens Olhares Sobre a Escola do Ensino Médio**. In: **Juventude e Ensino Médio: território de práticas, marcos legais e formação**. Campinas: CEDES, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Uma Teoria Científica da Cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

MOURA, Dante Henrique. **A Formação de Docentes Para a Educação Profissional e Tecnológica**. Vol. 1, Brasília, 2008.

NÉRI, Marcelo. **Motivos da Evasão Escolar**. São Paulo: FGV, 2009.

OLIVEIRA, Adriano. **Entre Consumidores e Internautas: a outra face da crise do ensino médio no Brasil**. Santa Maria: Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

OLIVEIRA, Adriano. **Jovens e Adolescentes no Ensino Médio: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis**. Santa Maria: Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

PAIS, José. **Buscas de Si: expressividades e identidades juvenis**. In: ALMEIDA, Maria; EUGENIO, Fernanda. *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

PAIS, José. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1993.

PAVIANI, Jaime. O Professor na Sala de Aula. In: RAMOS, Flávia. PAVIANI, Jayme (Org.). **O Professor, a Escola e a Educação**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESAVENTO, Sandra. **História e História Cultural**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAITZ, Tânia; ZELAM, Mara. **Um Estudo com Jovens: transição do ensino médio ao ensino superior**. Florianópolis: X ANPED SUL, 2014.

RAMOS, Nara; SUELI, Salva. TOMAZETTI, Elisete; SCHLICKMANN, Vitor. **Sobre Pesquisas Com Jovens Alunos de Ensino Médio**. IX AMPED SUL, 2012.

RAMOS, Eliana; SALVA, Sueli. **Os/as Jovens e os Frágeis Vínculos com a Escola de Ensino Médio**. Florianópolis: X ANPED SUL, 2014.

SCHLICKMANN, Vitor. **Os Sentidos da Experiência Escolar para Jovens do Ensino Médio: um estudo em três escolas na cidade de Caxias do Sul**. Caxias do Sul: UCS, 2013.

SPOSITO, M. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

STECANELA, Nilda. **Jovens e Cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida**. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

TEIXEIRA, I. **Da Condição Docente: primeiras aproximações teóricas**. Campinas: Educação & Sociedade, 2007.

TOMAZETTI, Elisete. **A Relação dos Jovens com a Filosofia no Ensino Médio**. Universidade Federal de Santa Maria. Revista *Philosophos*. Nº 12, 2007. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/>> Acesso em 03/01/2015.

VEIGA, Cynthia G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação.** São Paulo: EDUSP, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

WARD, Helen. RODEN, Judith. HEWLETT, Claire. FOREMAN, Julie. **Ensino de Ciências.** 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PROJETO JOVENS E ENSINO MÉDIO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

O objetivo principal do projeto é analisar as percepções de estudantes e professores no que diz respeito à relação pedagógica, relacionando-as aos aspectos históricos e culturais dessa relação, a fim de compreender as necessidades atuais para um possível aprimoramento do trabalho na escola.

Com base nisso, este questionário se propõe a investigar de que forma a relação pedagógica é concebida nas narrativas dos alunos entrevistados.

Responda as perguntas com a máxima sinceridade. As respostas não serão consideradas em sua avaliação escolar.

Pesquisador: Phelipe Dornelles

Data: _____ Horário: _____

Nome do entrevistado (opcional) _____

PARTE I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Gênero:

- a. Masculino
- b. Feminino

2. Idade:

- a. Entre 14 e 15 anos
- b. Entre 16 e 17 anos
- c. Entre 18 e 20 anos

3. Com quem você mora?

4. Quantas pessoas moram na sua casa?

- a. Duas pessoas
- b. De 3 a 5 pessoas
- c. De 6 a 8 pessoas
- d. Mais de 8 pessoas

5. Há quanto tempo frequenta esta escola?

6. O que você faz quando não está na escola?

7. Você participa de algum grupo fora da escola? Qual?

PARTE II – ASPECTOS QUE O MOTIVAM A ESTUDAR E/OU PARA VIR À ESCOLA

8. Enumere por ordem de importância quais os principais motivos para você vir para a escola?

- a. Aprender
- b. Ser alguém na vida
- c. Encontrar os amigos
- d. As empresas exigem
- e. Melhorar meu salário
- f. Ter o diploma
- g. Fazer amizades
- h. Adquirir conhecimentos
- i. Por obrigação
- j. Realização pessoal
- k. Pressão da família
- l. Outros. Qual?

9. Analise a afirmação: “O que aprendo na escola é importante para minha vida”.

- a. Concordo totalmente
- b. Concordo em parte
- c. Não concordo

10. A escola contribui para melhorar a sua qualidade de vida e expectativa para o futuro.

- a. Concordo
- b. Concordo em parte
- c. Discordo

11. Você reprovou alguma vez?

- a. Apenas uma vez
- b. Duas vezes
- c. Três vezes
- d. Mais de três vezes

12. Você já abandonou a escola alguma vez?

- a. Sim. Qual o motivo?

- b. Não

13. Dos fatores abaixo, quais os que MAIS a/o motiva a frequentar a escola?

- a. Aprender, adquirir conhecimentos
- b. Socialização com colegas, professores, funcionários
- c. Para não trabalhar em casa
- d. Pela merenda escolar
- e. Para ter uma certificação

14. Das atividades abaixo, quais você considera mais interessantes para fazer na escola?

- a. Ler e escrever
- b. Fazer atividades artísticas
- c. Praticar esportes
- d. Assistir a vídeos ou a filmes
- e. Participar de passeios

15. Você costuma faltar às aulas?

- a. Sim.
 - b. Não
- Por quê?

16. Em que dia da semana você mais costuma faltar?

Justifique sua resposta:

17. Em que dia da semana você nunca falta?

- a. Segunda-feira
- b. Terça-feira
- c. Quarta-feira
- d. Quinta-feira
- e. Sexta-feira

Justifique sua resposta:

18. Você acha que as faltas prejudicam sua aprendizagem?

- a. Sim. Por quê?
- b. Não. Por quê?

19. Em sua opinião, qual o motivo mais forte que leva alguns alunos abandonarem a escola?

- a. Não têm vontade de estudar.
- b. Trabalham muito e ficam cansados.
- c. Não acham interessantes as atividades propostas nas aulas.
- d. Permanecem muito tempo sentados.
- e. Outra. Qual?

20. Como você vê as aulas em sua turma:

- a. Ótimas
- b. Boas
- c. Regulares
- d. Ruins

21. Quando está em aula, como você se sente:

- a. Cansado (a)
- b. Aceito(a) pelo grupo
- c. Motivado(a)
- d. Discriminado(a)
- e. Outro. Qual?

22. Você gosta da maneira como a maioria dos seus professores desenvolvem as aulas?

23. As aulas desenvolvidas na sua turma respondem às suas expectativas?

- a. Sim.
 - b. Não.
- Por quê?

24. Você gosta do ambiente escolar?

- a. Sim.

b. () Não.

Por quê?

25. Você participa dos projetos da escola?

a. () Sim. Qual/Quais ?

b. () Não. Por quê?

26. Se você pudesse mudar alguma coisa na escola, o que você mudaria? (assinale apenas uma alternativa)

a. () O horário

b. () O uniforme

c. () O material didático

d. () As disciplinas

e. () A metodologia das aulas

f. () A estrutura física

g. () Cursos para qualificação dos professores

h. () Formação do aluno para o mundo do trabalho

i. () Palestras motivacionais para alunos

g. () Outra mudança: Qual?

27. De que maneira você aprende mais na escola?

a. () Copiando

b. () Ouvindo

c. () No Datashow

d. () Cantando, dançando

e. () Outra. Qual?

28. O que você mais gosta na escola?

**PARTE III – ASPECTOS QUE O/A
(DES)MOTIVAM A ESTUDAR E/OU VIR
À ESCOLA**

29. Em sua opinião qual o motivo MAIS FORTE para a escola se tornar um

ambiente desmotivador?

a. () Obrigação

b. () Distância que existe entre o mundo do aluno e o mundo vivido na escola

c. () Pouco uso das tecnologias no ambiente escolar

d. () Professores desmotivados

e. () Cansaço, falta de objetivo

30. Em qual das áreas do conhecimento abaixo você tem mais dificuldades de aprender?

a. () Linguagens

b. () Humanas

c. () Matemática

d. () Ciências da Natureza

31. Com base na resposta à questão anterior, relate três dificuldades encontradas na área assinalada:

32. Como você avalia seus pais quanto ao seu acompanhamento escolar:

a. () Muito exigente

b. () Normal

c. () Não se preocupam

33. O que mais lhe desmotiva em relação à escola:

a. () O conteúdo

b. () O Professor

c. () Os colegas

d. () Ausência de recursos tecnológicos

e. () Outro motivo. Qual?

34. Assinale a opção que mais te ajuda a aprender:

a. () a explicação do professor

b. () a leitura de livros

c. () a pesquisa nas mídias

d. () o trabalho com os colegas

e. () o estudo individual

f. () a realização de atividades

g. () a revisão dos assuntos estudados

**PARTE IV – PERCEPÇÕES SOBRE A
RELAÇÃO PEDAGÓGICA**

35. Qual sua opinião sobre a relação professor-aluno?

36. Qual sua opinião sobre a relação aluno-professor?

37. Qual sua opinião sobre a relação aluno-aluno?

38. Em sua opinião, a relação pedagógica estabelecida no Ensino Médio seria melhor se:

PARTE V – EXPERIÊNCIA EM PARTICIPAR DA ENTREVISTA

39. Qual sua opinião sobre a experiência em participar desta entrevista?

PROJETO JOVENS E ENSINO MÉDIO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Apresentação:

O objetivo principal do projeto é analisar as percepções de estudantes e professores no que diz respeito à relação pedagógica, relacionando-as aos aspectos históricos e culturais dessa relação, a fim de compreender as necessidades atuais para um possível aprimoramento do trabalho na escola.

Com base nisso, este questionário se propõe a investigar de que forma a relação pedagógica é concebida nas narrativas dos professores entrevistados.

Pesquisador: Phelipe Dornelles

Data: _____ Horário: _____

Nome do entrevistado (opcional) _____

PARTE I: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo: () Masculino () Feminino

2. Idade:

() Entre 18 e 20 anos

() Entre 21 e 24 anos

() Entre 25 e 29 anos

() Entre 30 e 35 anos

() Entre 35 e 45 anos

() Acima de 45 anos

3. Há quantos anos trabalha na área da educação?

() A menos de 1 ano

() Até 5 anos

() Entre 6 e 10 anos

() Entre 11 e 15 anos

() Entre 16 e 20 anos

() Entre 21 e 25 anos

() Há mais de 25 anos

4. Nesta escola, você trabalha com:

() Séries Iniciais

() Séries Finais

() Ambas.

5. Você trabalha em outra escola? Qual?

6. Qual sua Graduação?

() Pedagogia () Letras

() Matemática () História

() Geografia () Biologia

() Artes () Ed. Física

() Outra. Qual? _____

7. Possui curso de Pós-Graduação?

() Não

() Sim

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

PARTE II: PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA DE MODO GERAL

8. Na atualidade fala-se muito que a instituição escolar está em crise. Na sua percepção essa crise existe? De que forma ela acontece?

9. Quais as maiores dificuldades que você enfrenta em seu trabalho?

10. Para você, existe uma escola ideal? Qual seria o seu ideal de escola?

11. Como é sua realidade escolar?
12. O que é possível fazer para aproximar sua realidade escolar cotidiana com o que você entende como escola ideal?
13. O que você acha que os alunos pensam sobre a escola como um todo?

PARTE III: PERCEPÇÕES SOBRE OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO

14. Você acha que os objetivos e interesses dos estudantes do Ensino Médio são atendidos pela escola? Por quê?
15. No que se refere às condutas dos estudantes do Ensino Médio, em que ponto elas se aproximam daquilo que a escola espera deles? E em que ponto se afastam?
16. A LDB de 1996 oportunizou à escola autonomia pedagógica, ou seja, houve mais flexibilidade na disposição dos conteúdos, na forma como são trabalhados. Ao mesmo tempo, recolocou aspectos importantes sobre a avaliação. De que forma você vê essa autonomia pedagógica na escola em que trabalha? Em que aspectos percebe que as mudanças na avaliação interferem (positiva ou negativamente) no seu trabalho?
17. Você acredita que a implementação dos princípios propostos pelo ECA e pela LDB influenciam no padrão de comportamento do aluno contemporâneo?
18. Você possui alguma observação a fazer em relação à obrigatoriedade da frequência à escola dos 4 aos 17 anos, portanto, garantindo o direito à educação, a partir da mudança na LDB efetivada em abril de 2013? Qual?
19. Você considera a legislação atual como:

() Algo que colabora para um movimento positivo de transformação da escola. Por quê?

() Algo que engessa a ação docente. Por quê?
20. Embora a família e a escola possuam papéis diferentes, ambas são complementares, pois cabe às duas instituições a tarefa de preparar as crianças e adolescentes para a inserção na sociedade. Em sua opinião, no que consiste o papel da escola? E qual é o seu papel enquanto professor? Além disso, o que cabe à família?
21. Como você caracteriza a relação pedagógica que estabelece com seus alunos atualmente? Mudou algo em relação ao início de sua carreira como professor? Em quais aspectos?

PARTE III – OPINIÃO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

22. Qual sua opinião sobre a experiência de ter participado desta entrevista?
23. Você gostaria de comentar algo mais que ainda não tenha sido mencionado?