

CÁSSIO RODRIGO DE OLIVEIRA

**A INDIFERENÇA DE ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO PELO CONHECIMENTO ESCOLARIZADO:
REFLEXÕES DE UM PSICÓLOGO A PARTIR DA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

PUC-CAMPINAS

2017

CÁSSIO RODRIGO DE OLIVEIRA

**A INDIFERENÇA DE ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO PELO CONHECIMENTO ESCOLARIZADO:
REFLEXÕES DE UM PSICÓLOGO A PARTIR DA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza

PUC-CAMPINAS

2017

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15
O48i

Oliveira, Cássio Rodrigo de.

A indiferença de estudantes do ensino médio pelo conhecimento escolarizado: reflexões de um psicólogo a partir da perspectiva histórico-cultural / Cássio Rodrigo de Oliveira. - Campinas: PUC-Campinas 2017

90p.

Orientadora: Vera Lucia Trevisan de Souza

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

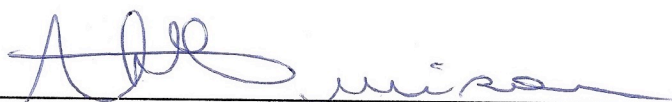
1. Psicologia escolar. 2. Escolas públicas. 3. Aprendizagem - Avaliação. 4. Avaliação educacional. 5. Ensino médio. I. Souza, Vera Lucia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t370.15

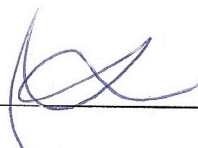
CÁSSIO RODRIGO DE OLIVEIRA

**A INDIFERENÇA DE ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO PELO CONHECIMENTO ESCOLARIZADO:
REFLEXÕES DE UM PSICÓLOGO A PARTIR DA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

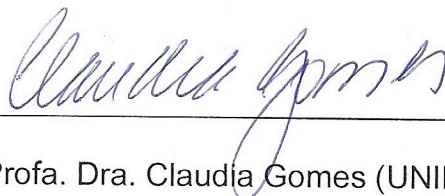
BANCA EXAMINADORA



Presidente: Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza



Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo (PUC-Campinas)



Profa. Dra. Claudia Gomes (UNIFAL)

PUC-CAMPINAS

2017



Deo Gratias

AGRADECIMENTOS

Uma das virtudes mais belas e nobres do ser humano é a gratidão. Agradecer é ressaltar o reconhecimento de alguém que foi importante em algum momento da vida. Muitas foram as pessoas que me ajudaram na elaboração do presente trabalho. Algumas, em especial, me auxiliaram diretamente. Eis os nomes:

Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza. Desde o primeiro contato mostrou-se corresponsável pelo meu trabalho. Em todos os momentos demonstrou interesse e vontade de me ajudar. Muito obrigado pela oportunidade de participar do grupo PROSPED; obrigado também pelas conversas, pelo testemunho de vida, pelas partilhas e pelo apoio. Agradeço a acolhida e a paciência em muitos momentos; a sua ajuda foi muito significativa para o meu crescimento humano e intelectual.

Profa. Dra. Antonia Cristina Peluso de Azevedo. Professora e amiga desde a graduação em Psicologia. Acompanhou-me de perto, sobretudo no estágio; mostrou-me as dificuldades, os desafios e também muitas esperanças na atuação do psicólogo escolar. Juntamente com ela agradeço os amigos de turma **Luzia Lúcia Ribeiro, Paulo Henrique Claro de Carvalho e Thiago Borges Ribeiro.**

Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo e Profa. Dra. Shirley Ferrari. Na banca da qualificação vocês deram pistas importantes para a consolidação deste trabalho. Agradeço muito a valiosa contribuição.

Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo e Profa. Dra. Claudia Gomes. Obrigado por aceitar e dar a contribuição necessária na banca examinadora. Desde o primeiro contato ambas foram muito receptivas.

Escola. Agradeço por ter aberto as portas. Foi lá o local onde germinou o presente trabalho. Também foi este o lugar onde muitas vezes a teoria entrava em conflito com a prática. Obrigado a todos, em especial, aos alunos.

Família. Heloisa Silva de Oliveira (mãe), José Benedito de Oliveira (pai) e irmãos: Elizângela A. de Oliveira, Fábio A. de Oliveira e Camila C. de Oliveira. Grato pelos valores inúmeros que carrego e pelo apoio. A vitória é nossa!

Salesianos de Dom Bosco (SDB). Na pessoa do **Prof. Dr. Pe. Edson Donizetti Castilho** agradeço a oportunidade de subir mais um degrau do conhecimento. Obrigado pela fraternidade e paternidade. Também não poderia deixar de agradecer a comunidade salesiana da Escola Salesiana São José (Campinas-SP), em especial, ao **Prof. Dr. Pe. Dilson Passos Junior**. Sou grato por ter convivido alguns dias da semana, nestes dois anos, nesta residência que muito me auxiliou, em especial, na fraternidade.

Salesianos, Família Salesiana e amigos das Comunidades de Pindamonhangaba-SP e de Curitiba-PR. Sou grato pela paciência, pelo apoio e pela compreensão dos momentos em que me ausentei das inúmeras atividades. Vocês sabem que não foi fácil. Essa conquista também compartilho com todos vocês.

Pe. José Antenor Velho, SDB. Grato pela correção do presente texto. Mais uma vez, parabéns pelo seu exímio trabalho.

Ao jovem Ronnaldh A. R. de Oliveira. Agradeço por ter me ajudado na elaboração dos vídeos, montagens de fotos e demais materiais. Tudo foi muito útil, sobretudo, nas atividades de intervenção junto aos alunos.


Aos colegas do Mestrado (2015-2016) e aos professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia. Não poderia deixar de agradecer pelo apoio, pelas inúmeras partilhas, desafios e companheirismo.

Ao grupo PROSPED (Ana Paula Petroni, Christian, Elaine, Elder, Eveline, Felipe, Fernanda, Gabriel, Guilherme, Juliana, Laura, Lilian, Luciana, Magda, Maura, Paula Andrada, Rafael, Vânia). Meus sinceros agradecimentos por tanto saber partilhado. Vocês são especiais! Quanto sou grato a cada um!

Amélia, Carolina e Elaine. Sem vocês muitas coisas não “andariam”. Obrigado por todo o serviço de secretaria.

CAPES. Obrigado pelo apoio financeiro nesses dois anos.

A todos, mais uma vez, muito obrigado.



*“Perdoa-me, folha seca,
não posso cuidar de ti.
Vim para amar neste mundo,
e até do amor me perdi.
(...)*

*Tu és folha de outono
voante pelo jardim.
Deixo-te a minha saudade –
a melhor parte de mim”.*

Cecília Meireles

RESUMO

Oliveira, C. R. *A indiferença de estudantes do ensino médio pelo conhecimento escolarizado: reflexões de um psicólogo a partir da perspectiva Histórico-Cultural*. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Campinas, 2017.

O objetivo desta pesquisa é compreender o sentido da indiferença em relação ao conhecimento escolarizado, para jovens dos primeiros anos do ensino médio noturno, de uma escola pública estadual, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Adota-se como referencial teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, em especial, os conceitos de Vigotski. Como procedimentos de construção das informações foram utilizadas observações registradas em diários de campo de aulas regulares; conversas com a equipe gestora e com os professores; encontros com os estudantes mediados por atividades artísticas; entrevistas semiestruturadas com alguns alunos e com os pais e/ou responsáveis. Os resultados indicam que a escola e seus conteúdos estão distantes de promover o interesse dos estudantes, justamente por não haver espaços em que significados sejam negociados e que novos sentidos sobre o papel da escola em suas vidas possam ser configurados.

Palavras-chave: indiferença na escola, ensino médio noturno, Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Escolar.

ABSTRACT

Oliveira, C. R. *The indifference of high school students by the school knowledge: reflections from a psychologist from the Cultural-Historical perspective*. 2017. 90 p. Masters Dissertation (Master Degree in Psychology) – Pontifical Catholic University of Campinas, Centre for Life Sciences, Postgraduation Program *Stricto Sensu* in Psychology, Campinas, 2017.

The objective of this research is to understand the meaning of indifference to school, for the first years of high school, a public school, a city in the State of São Paulo in Brazil. Adopts as theoretical-methodological cultural-historical psychology, in particular, the concepts of Vigotski. Construction of information procedures were used observations recorded in regular classes field journals; conversations with the team manager and with teachers; meetings with students mediated by artistic activities; semi-structured interviews with students and with parents and/or guardians. The results indicate that the school and its contents are far from promoting the interests of students, just because there are no spaces in which meanings are negotiated and what new directions about the role of the school in their lives can be configured.

Keywords: indifference in school, high school, Cultural-Historical Psychology, Educational Psychology.

SUMÁRIO

Introdução	p. 12
Capítulo 1 – Fundamentação teórica	p. 18
1.1 Breve retomada do Brasil colonial e os primórdios da educação brasileira.....	p. 18
1.2 A escola como instituição especializada na formação de intelectuais e o despontar de uma crise.....	p. 20
1.3 O caráter público e privado da educação nacional.....	p. 23
1.4 A Educação Básica.....	p. 25
1.5 O ensino médio no Brasil.....	p. 28
1.6 O adolescente a partir da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski.....	p. 33
1.7 A ausência do cuidado e a produção da indiferença.....	p. 35
Capítulo 2 – O método	p. 37
2.1 Fundamentos metodológicos.....	p. 37
2.2 Caracterização dos sujeitos e da instituição.....	p. 38
2.3 Delineamento da pesquisa.....	p. 39
2.4 Fontes de informações.....	p. 43
Capítulo 3 – Análise e discussão dos resultados	p. 44
3.1 Uma praça chamada escola.....	p. 44
3.2 A escola no “mundo do faz de conta”	p. 51
3.3 Iludir para sobreviver.....	p. 60
3.4 Quando tudo não funciona; incomodar não é preciso.....	p. 67
Considerações finais	p. 76
Referências bibliográficas	p. 80
Anexos	p. 84
Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais ou responsáveis).....	p. 84
Anexo II – Termo de Assentimento do Menor.....	p. 86
Anexo III – Roteiro de entrevista semiestruturada (pais ou responsáveis).....	p. 87
Anexo IV – Roteiro de entrevista semiestruturada (adolescentes)	p. 89

Introdução

O presente trabalho, integrado às ações do grupo de Pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED), insere-se na linha de Intervenções Psicológicas e Processos de Desenvolvimento Humano, do programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, do Centro de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

Assume como perspectiva teórica e metodológica a Psicologia Histórico-Cultural, que tem como objeto de estudo o sujeito histórico e como fundamento epistemológico o materialismo histórico dialético, garantindo a adequação do método ao objeto investigado. Tem como foco compreender o sentido da indiferença em relação ao conhecimento escolarizado, para jovens dos primeiros anos do ensino médio noturno, de uma escola pública estadual, de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Esta pesquisa seguiu o seguinte percurso: em 2011, no meu estágio de licenciatura em Psicologia, fiz um trabalho no ensino médio de uma escola estadual pública, no interior de São Paulo. Durante um ano pude perceber a complexidade do sistema educacional e, por isso mesmo, o quanto a escola parecia ter deixado de cumprir seu papel de mediadora do conhecimento escolarizado. Naquele ano, constatei que a escola, ainda que tendo observado apenas uma unidade de uma grande rede de ensino, parecia estar distante do seu propósito institucional: contribuir para o desenvolvimento dos jovens.

Para mim, pelo que observava em muitas situações, aquele ambiente não era diferente de uma praça pública, onde cada um fazia o que bem-entendia: os alunos escutavam músicas, conversavam em todo o momento, saíam da sala muitas vezes durante a aula, manuseavam o celular e outros objetos eletrônicos, liam outras coisas, ou seja, faziam de tudo, exceto envolver-se com o propósito da escola: o ensino. Os professores não demonstravam ter o controle da situação e pareciam, também, ter perdido o interesse

em buscar exercê-lo. Não havia, nem sequer, por parte de ambos, a preocupação de criar a aparência de um ambiente escolar, o que tornava visível o desinteresse e a indiferença de alunos e professores.

A partir de então, muitos foram os meus questionamentos, inclusive sobre a atuação do psicólogo na escola. De acordo com Meira (2003), sabendo que a finalidade da Psicologia Escolar é “contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica” (p. 57), outra pergunta que eu fazia era: qual a causa do desinteresse dos alunos em relação ao aprendizado e em relação à escola? Que mediações a escola precisa oferecer para promover interesse e aprendizagem? O que a literatura, as políticas públicas, as avaliações oficiais, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dizem sobre este segmento da educação? As respostas a essas questões não poderiam ficar no senso comum e sem um aprofundamento no conhecimento da realidade educacional.

Foi então que, após concluir a graduação em Psicologia, decidi investir no aprofundamento de minha reflexão sobre a educação no ensino médio, elegendo como tema de estudo a indiferença dos alunos em relação à escola, pois, Meire (2003), referindo-se ao psicólogo escolar, asseveram que “o que realmente determina que um profissional tenha possibilidade de se colocar como psicólogo escolar crítico é o seu compromisso ético-político e sua competência profissional” (p. 62).

A educação é parte integrante da formação do ser humano e quando se fala em indiferença no ensino médio público, a partir da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, é válido lembrar que:

para Vigotski, desenvolvimento humano e educação constituem dois aspectos de uma mesma coisa. Se o primeiro diz o que é o ser humano e como ele se constitui, a segunda é a concretização dessa constituição. O que nos permite dizer que, nessa

perspectiva, a educação não é um mero “valor agregado” à pessoa em formação. Ela é constitutiva da pessoa. É o processo pelo qual, através da mediação social, o indivíduo internaliza a cultura e se constitui em ser humano (Pino, 2000, p. 57).

Para se entender o panorama educacional atual, faz-se necessário abordar o contexto mais ampliado. Para Goergen (2001), em um mundo marcado por tanta violência “o processo educativo não pode mais ser considerado como a introdução das crianças e jovens num mundo de valores eternos desde sempre definidos” (p. 79). Uma das vias de acesso da criança ao conhecimento científico é a educação formal.

Daí a necessidade da escola na vida e no desenvolvimento do ser humano, mas entendida como instituição que se transforma, como espaço dialógico em que valores e crenças são permanentemente negociados, em que as subjetividades são construídas e o perene só permanece enquanto processo em constante movimento. De acordo com Pino (2000), “a educação formal é algo necessário, não apenas desejável, para o desenvolvimento cultural da criança, o que a transforma em direito fundamental” (p. 58).

Se por um lado, há atualmente no Brasil um Plano Nacional de Educação (PNE) que anuncia importantes posicionamentos que devem gerar políticas públicas promotoras de ações propulsoras da melhoria da qualidade da educação pública brasileira, por outro, muitos estudiosos afirmam que a educação escolar brasileira vive uma crise sem precedentes.

Há um conjunto de fatores que pode levar a uma situação de crise e de desinteresse. A coletividade (família, educação, políticas públicas), por exemplo, sem funcionamento, corrobora a prática da exclusão e, posteriormente, a evasão escolar. É a concretização da profecia autorrealizadora explicada por Patto (1993), ou seja, o professor consegue menos porque espera menos.

Por outro lado, de acordo com as pesquisas do grupo PROSPED, é perceptível, em algumas escolas públicas, a falta de cuidado com a escola, os educadores e os alunos. Isso se revela no desrespeito mútuo (professor-aluno), nas carteiras quebradas, nas salas e corredores pichados, conforme observado por colegas em pesquisas em desenvolvimento no grupo ao qual me vinculo.

Assim sendo, o presente trabalho justifica-se pelo propósito de buscar lançar luz a fenômenos envolvendo as relações ensino-aprendizagem no ensino médio, com foco no desenvolvimento dos sujeitos. Entendemos que a aprendizagem de conhecimentos escolarizados promove o desenvolvimento de funções psicológicas complexas, capazes de produzir no sujeito novas possibilidades de ações e pensamentos. Entretanto, o que observamos é um crescente desinteresse dos alunos pelos conhecimentos formais, resultando em desinteresse pela escola e seus educadores.

Esta pesquisa pretende compreender o que está na base desse desinteresse que assume a aparência de indiferença e desmobiliza os educadores no desenvolvimento de práticas de ensino mais efetivas.

Um levantamento nas bases de dados de pesquisas, no âmbito do Banco de Teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e da Scielo revela uma grande quantidade de investigações abordando o ensino médio, o que, por si só, justifica a relevância de se investigar este tema. Sabemos, também, que são poucos os estudos desenvolvidos da perspectiva da psicologia, área de conhecimento que se dedica à compreensão do desenvolvimento humano e das relações. Dentre os trabalhos localizados nas bases de dados no período de 2000 a 2015 (últimos 15 anos), utilizando a palavra-chave “ensino médio”, localizamos: 2.580 teses e 192 artigos.

Dentre as pesquisas encontradas, o estudo de Reis (2012), caracterizado como revisão das pesquisas sobre o tema, aponta que a maioria delas neste período aborda currículo e políticas públicas.

Em relação às pesquisas que se declaram com enfoque da psicologia, segundo a autora, em geral, destaca-se a preocupação com possíveis aproximações ou distanciamentos entre os saberes pessoais dos jovens e os saberes propiciados pela instituição escolar, nas variadas dimensões: sociabilidade, questões éticas, relação com os modos de estudar, conteúdos ensinados dentre outros. Há ainda estudos que investigam os sentidos da escola, as representações sociais, indicando uma grande relevância do tema.

Diante das considerações aqui apresentadas, partimos do pressuposto de que a **escola, desarticulada da coletividade – família, educação, políticas públicas –, dentro de um contexto esvaziado de sentido, sem mediações capazes de ampliar a capacidade de interpretar o mundo e com a ausência da ética do cuidado como modo de funcionar de seus atores, não favorece o desenvolvimento do interesse dos alunos e, em consequência, o envolvimento com os conhecimentos escolarizados e sua apropriação.**

Face a esse pressuposto, a pergunta que norteia a pesquisa é: o que está na base da indiferença expressada pelos alunos em relação à escola e às suas atividades? Assume-se, como objetivo geral desta pesquisa, compreender o sentido da indiferença em relação ao conhecimento escolarizado, para jovens dos primeiros anos do ensino médio noturno, de uma escola pública estadual, de uma cidade do interior do estado de São Paulo, e, como objetivos específicos:

- Analisar o modo como os alunos do primeiro ano do ensino médio se relacionam com as atividades escolares, com os educadores e entre si;
- Observar e analisar o que fazem os alunos na sala de aula;

- Analisar o que chama a atenção dos alunos e os mantém nas atividades fora das propostas dadas pelo professor;

Brevemente, para situar o leitor, anunciamos o que será apresentado em cada capítulo deste texto. No capítulo 1, a fundamentação teórica está articulada da seguinte forma: retomada, de forma sucinta, da história da educação no Brasil. Num contexto ampliado, recorreremos ao período da Modernidade, pois nesta época deu-se a colonização do Brasil tendo uma perspectiva dupla: elitista e popular da educação, além de transplantar modelos europeus. Ainda neste capítulo discorreremos sobre a Educação Básica, de modo especial, o ensino médio.

Após este trajeto será necessário apresentar quem é o adolescente a partir da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski encerrando o capítulo com a reflexão sobre a ausência de cuidado na escola – produtora da indiferença – pois, cuidar e educar, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2015), “significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos”.

O segundo capítulo discorrerá sobre o método; este elucidará os procedimentos de pesquisa-intervenção, situando o leitor em relação ao contexto da investigação e os procedimentos adotados, de modo a deixar claras as escolhas e o material produzido que se constituem fontes de nossas análises, e, na sequência, o terceiro capítulo apresenta as análises que produzimos em forma de ensaios, compostos por quatro eixos nos quais se abordam, na forma de narrativas reflexivas, as principais dimensões evidenciadas na investigação. Por fim, o texto encerra-se com nossas considerações finais quando retomamos os objetivos do estudo e buscamos produzir uma síntese, novamente no formato de ensaio.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Primeiramente, faremos uma breve retomada do Brasil colonial e os primórdios da educação. Isso se faz necessário para compreendermos a realidade atual, marcada por profundas crises, objetivando realçar os elementos históricos que se mantêm na educação.

1.1 Breve retomada do Brasil colonial e os primórdios da educação brasileira

A história da educação brasileira (escolar) tem início em 1549, com a chegada dos jesuítas. De acordo com Saviani (2008), “a inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese” (p. 26).

Essa tríade apresentada deve ser entendida, resumidamente, como:

“colônia significa, pois, espaço que se ocupa mas também terra ou povo que se pode trabalhar ou sujeitar. Mas o verbo *colo* significa igualmente tomar conta de; cuidar; mandar; querer bem a; proteger. E do supino *cultum* deriva o particípio futuro *culturus* (o que se vai trabalhar, cultivar), aplicando-se tanto ao cultivo da terra quanto ao trabalho de formação humana, acepção em que esse termo latino traduzia o vocábulo grego *paidéia* [...] No caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização [...] (Saviani, 2008, pp. 26-29).

Ao falar de educação neste primeiro momento, no Brasil, esbarra-se necessariamente nos princípios jesuítas e no modo com que os mesmos sistematizavam o processo educacional. A religião, de modo particular a catequese, apresentava um caráter

pedagógico, isto é, para Saviani (2008), “os jesuítas consideravam que a primeira alternativa de conversão era o convencimento que implicava práticas pedagógicas institucionais (as escolas) e não-institucionais (o exemplo)” (p. 31). No esquema abaixo há uma síntese das etapas da educação colonial proposta por Saviani (2008):

Etapa 1	1549-1570	Chegada dos jesuítas até a morte do padre Manuel da Nóbrega
Etapa 2	1599 – 1799	Organização e consolidação jesuítica centrada no <i>Ratio Studiorum</i> ¹
Etapa 3	1759-1808	Fase pombalina; inaugura o segundo período da história das ideias pedagógicas no Brasil

Várias foram as ordens religiosas que contribuíram na educação colonial: franciscanos, beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos. Todas tinham o apoio da comunidade local. Já os jesuítas, de acordo com Saviani (2008), “vieram em consequência de determinação do rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela Coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia” (p. 41). Ainda Saviani (2008) recorda que, quando, em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil, houve uma destruição do sistema de ensino construído pelos inicianos.

É válido lembrar que a sociedade que se formou com a colonização também contava com populações que há séculos já estavam estabelecidas nas terras que vieram a ser chamadas de Brasil. Consideradas coletividades pequenas, de acordo com Saviani (2008), unidas por laços de sangue, cujos membros eram indivíduos livres e com direitos iguais. Viviam sobre a base da propriedade comum, que era a própria terra.

¹ *Ratio Studiorum*: um plano geral de estudos que foi implantado em todos os colégios da Ordem em todo o mundo, a partir da prosperidade da missão jesuítica no Brasil. As ideias pedagógicas expressas na *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional (Saviani, 2008).

² “Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem a construir um único sistema de educação, para todas as classes, ou, melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes, em

Quando os conquistadores europeus encontraram uma sociedade assim constituída perceberam um choque muito grande em todos os níveis: cultural, social, religioso, educacional dentre outros. Desta forma, os jesuítas, de 1549 a 1759, conforme Aranha (1989), preocupam-se em promover “uma ação maciça na catequese dos índios, educação dos filhos dos colonos, formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra” (p. 119). Neste momento, no Brasil, começa a haver, de um lado, uma sociedade predominantemente agrária e, de outro, a influência mais marcante da educação jesuítica formando uma classe de burgueses. Foi aí que começou a aumentar o abismo existente entre os letrados e os analfabetos e o despontar de inúmeros conflitos, crises e sistematização da nossa escolarização.

1.2 A escola como instituição especializada na formação de intelectuais e o despontar de uma crise

No Brasil, até o século XVIII, de acordo com Teixeira (1976), “não teve a nossa civilização outra escola senão essa, destinada a manter e desenvolver a cultura intelectual e artística da humanidade, para tanto preparando um pequeno grupo de especialistas do saber” (p. 36). Essa escola visava formar os grandes intelectuais da nossa sociedade.

Somente nos fins do século XIX, começa-se, no mundo, a rever e transformar essa situação, com o aparecimento da chamada educação nova, do trabalho, ativa ou progressiva, que mais não é do que a percepção de que a formação do homem comum, ou melhor, a formação de todos os homens não podia obedecer aos mesmos métodos de formação de uma classe especial de estudiosos, eruditos, intelectuais ou cientistas (Teixeira, 1976, pp. 36-37).

Assim, a escola teria como objetivo a formação geral do cidadão e a formação de trabalhadores para atuar na sociedade. Na tentativa de uma independência dos modelos

européus, a educação brasileira enfrentou a difícil tentativa de reconhecimento nacional, isto é, de acordo com Teixeira (1976), “a independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, uma nação de dupla personalidade, a oficial e a real” (p. 38). O Brasil chegou à independência sem muitos recursos educacionais, ou seja, sem escolas de nível superior. Os que desejavam uma carreira elitista partiam para a Europa; muitos estudavam na Universidade de Coimbra, por exemplo.

No período monárquico, a expansão do ensino escolar foi lenta; lento também foi o desenvolvimento do país. Para Teixeira (1976), “com a abolição e a república, entramos, porém, no período de mudanças sociais, que a escola teria de acompanhar” (p. 40). A expansão do sistema escolar acontece sem muita reflexão e prudência.

Os analistas de nossas escolas sempre assinalaram um impasse: como construir um sistema escolar para uma nação, cuja aspiração de progresso o requer, mas cuja situação real não o determina? Precisávamos de educação. Mas, as condições existentes não nos haviam preparado para a espécie de educação de que dispúnhamos, isto é, copiada de modelos alienígenas, sobretudo europeus. A escola, assim, não podia fugir a certo aspecto irreal, se não absurdo, no melhor dos casos, e, nos demais, paternalista, assistencial e salvador (Teixeira, 1976, p. 40).

A crise educacional brasileira, num primeiro momento, será a da readaptação institucional. O fato de transplantar modelo europeu para as nossas escolas, conforme as ideias de Teixeira (1976), ocasionou uma desfiguração e uma deformação gerando uma crise.

A partir do século XIX o Estado começa a interferir na educação. Até então, muitas das escolas eram mantidas pela Igreja, conforme Teixeira, (1976). Dessa forma, muda o foco de interesse: o antigo caráter de manter alto ou elevar o *status* social do educando

visa, agora, dar a todos aquele treino mínimo, considerado indispensável para a vida comum do novo cidadão no estado democrático e industrial. Continuava a existir, porém, na visão de Teixeira (1976), “a educação de classe, com a sua matrícula selecionada, não do ponto de vista das aptidões e capacidades, mas do ponto de vista de padrões herdados e dos recursos econômicos dos seus selecionados alunos” (p. 42).

Nesta lógica, do ponto de vista educacional, a perpetuação da divisão das classes ficou bem acentuada. Ainda hoje a associação da educação escolar com as classes mais privilegiadas continua a ser reproduzida. Teixeira (1976) destacará que “a fusão dos dois sistemas escolares – o do povo e o das elites – veio se realizando em todos os países, por diferentes processos” (p. 45); basta ver, por exemplo, na América do Norte e na Europa².

O desenvolvimento do Brasil – desigual – por impor um modelo de escolas e sistemas consolidados em outros países, leva a nação a lidar com as suas crises. As forças sociais de democratização do ensino operadas na Europa e na América do Norte, em fins do século XIX e início do século XX, de acordo com Teixeira (1976), não encontraram as ditas forças, entre nós.

A expansão escolar foi descompassada e irrefletida no século XX. Parecia não estar tão claro o entendimento do escopo educacional e, por isso mesmo, havia até mesmo uma ambiguidade do Estado em relação à educação pública.

Muito mais do que este sistema dual – da elite e do povo, na visão de Teixeira (1976), estava consolidada uma crise em diversos aspectos: crise porque o Estado ainda não sabia como reconstruir a escola brasileira; crise devido à frustrada tentativa de transplantar somente modelos alheios, muitas vezes já obsoletos nos próprios países que

² “Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem a construir um único sistema de educação, para todas as classes, ou, melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes, em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educarem e se redistribuírem, depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade e as suas aptidões [...] Está claro que nenhum país atingiu ainda essa perfeição” (Teixeira, 1976, p. 45).

tentávamos, sem êxito, copiar; crise porque não havia um planejamento das escolas para o mercado de trabalho existente; crise porque, do ponto de vista social, a escola não dava ao cidadão a função de formar hábitos e atitudes indispensáveis ao cidadão de uma democracia; crise porque a escola não se fazia prática e ativa, mas sim, passiva e expositiva, formadora e não formalista.

1.3 O caráter público e privado da educação nacional

Antes de discorrer a respeito de um dos temas mais controversos na história da educação brasileira – o caráter público e privado da educação nacional – vale a pena retomar o itinerário feito até aqui. Em síntese, a história da educação no Brasil assim se deu: durante a Colônia, até o período de Pombal, a educação era confiada à Igreja. Depois de Pombal, criou-se a educação do Estado, mas com a Igreja unida ao Estado e dando assim educação pública, o que se prolonga por todo o Império. Na República, separada a Igreja do Estado, o ensino pela Igreja ou pelos particulares tornou-se livre e os seus resultados validados por exames públicos.

Muitos são os discursos a respeito do público e privado, porém, poucos sabem que estes termos, na verdade, são categorias originárias e específicas da época moderna. Para Saviani (2005), “este fenômeno liga-se ao advento do modo capitalista de produção, característico da modernidade, o qual introduziu, pela via do ‘fetichismo da mercadoria’, a opacidade nas relações sociais” (p. 168).

Com efeito, se nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente

iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo, entre o privado e o público (Saviani, 2005, pp. 168-169).

Como categorias educacionais, só se pode considerar público e privado, a partir do século XIX, pois é somente neste momento que se configura nitidamente a educação pública. Saviani (2005) também apresenta uma proposta preliminar, no VI Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana, na forma de hipótese de trabalho, desdobrada em duas grandes etapas. A primeira etapa ele define como os “antecedentes”, e a segunda como a “história da escola pública propriamente dita”³.

A educação é um dos focos de discussão da sociedade brasileira, porém, poucos conhecem a estrutura na qual ela se apóia. O primeiro passo, para uma melhor compreensão a respeito desta discussão, se dá no entendimento de toda a trajetória inicial denominada Educação Básica.

³ “Na primeira etapa distinguiríamos três períodos: o primeiro (1549-1759) corresponderia à pedagogia jesuítica, isto é, à escola pública religiosa entendida em sentido amplo; o segundo (1759-1827) estaria representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina, enquanto uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido; e o terceiro período consistiria nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias (1827-1890). A segunda etapa seria iniciada em 1890, com a implantação dos grupos escolares, e corresponderia à história da escola pública propriamente dita. Nela poderíamos distinguir os seguintes períodos: a) a criação das escolas primárias nos estados (1890-1931) impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; b) regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias (1931-1961), incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; c) unificação da regulamentação da educação nacional (1961-1996) abrangendo as redes públicas (municipal, estadual e federal) e privada que, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista das escolas [...] Em sentido próprio, é somente a partir do advento dos grupos escolares, instituídos pela reforma paulista de 1890, cujo modelo se generalizou para todo o país, que podemos falar em educação pública no Brasil” (Saviani, 2005, pp. 172-173).

1.4 A Educação Básica⁴

Atualmente, são três os documentos que norteiam a Educação Básica brasileira: a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso em 26 de junho de 2014. Além destes, outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

São muitos os desafios postos à educação na contemporaneidade. Conforme as DCNEB (2013), um deles é o de “garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação” (p. 16).

Os fundamentos que orientam a nação brasileira estão definidos no 1º artigo da Constituição Federal, que discorre sobre os princípios fundamentais da cidadania; da dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; o pluralismo político. Para as DCNEB (2013), nessas bases, assentam-se os objetivos nacionais e, por consequência, o projeto educacional brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais.

O projeto educacional da Educação Básica depende da articulação das três etapas de escolarização⁵. Cada etapa do processo de escolarização apresenta uma unidade. De acordo com as DCNEB (2013), “sem essa articulação, o projeto educacional – e, por

⁴ A Educação Básica brasileira compreende três etapas basicamente: I) Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos. II) Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais; III) Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013).

⁵ Educação Infantil, Ensino fundamental e Médio.

consequente, o projeto nacional – corre o risco de comprometer a unidade e a qualidade pretendida, inclusive quanto ao disposto no artigo 22 da LDB”⁶.

Essa unidade e qualidade pretendidas e previstas nas DCNEB (2013) têm a intenção de assegurar à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto, seja de qualquer condição social ou qualquer região do Brasil, uma formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral, já que, de acordo com o presente documento, “a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola” (DCNEB, 2013, pp. 20-21).

Infelizmente, na Educação Básica, a qualidade do ensino não tem sido estimulada. Falar de qualidade na escola é acessar um conceito bem amplo que alcança a qualidade de vida na sociedade e no planeta.

A qualidade na escola exige de todos os sujeitos do processo educativo os seguintes itens:

I – a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009);

II – ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade de aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética;

⁶ Assim diz o artigo 22 da LDB: *desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.*

III – responsabilidade social, princípio educacional que norteia o conjunto de sujeitos comprometidos com o projeto que definem e assumem como expressão e busca da qualidade da escola, fruto do empenho de todos (DCNEB, 2013, pp. 21-22).

Outros indicadores de qualidade são as avaliações. Atualmente, são referências nacionais para o planejamento, em todas as instâncias responsáveis pela Educação Básica, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁷ (IDEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio⁸ (ENEM).

As DCNEB (2013) também discorrem sobre o acesso e permanência para a conquista da qualidade social; organização curricular: conceitos, limites, possibilidades; formas para a organização curricular; formação básica comum e parte diversificada; organização da Educação Básica; etapas da Educação Básica; modalidades da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância); elementos constitutivos para a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; o projeto político-pedagógico e o regimento escolar; a avaliação (com as três dimensões básicas: avaliação da aprendizagem; avaliação institucional interna e externa; avaliação das redes de Educação Básica); avaliação da aprendizagem; promoção, aceleração de estudos e

⁷ O IDEB foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira) em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (cf. <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>)

⁸ O ENEM foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 1998. Este sistema de avaliação tem por objetivo avaliar os estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio.

classificação; gestão democrática e organização da escola; o professor e a formação inicial continuada.

1.5 O ensino médio no Brasil

A transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, para os jovens, já apresenta uma complexidade e, muitas vezes, tensões, que derivam, de acordo com as DCNEB (2013), das novas expectativas familiares e sociais que envolvem o jovem. Tais expectativas giram em torno de três variáveis principais conforme o estrato sociocultural em que são produzidos: conflitos da adolescência; o mundo do trabalho; passagem da Educação Básica para a Educação Superior.

Abaixo seguem os princípios e as finalidades que orientam o Ensino Médio previstos como preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica, de acordo com o artigo 35 da LDB:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

No Brasil, o ensino médio deve ser oferecido obrigatoriamente à população de 15 a 17 anos. Até 2016 deve ser implementado, de forma progressiva, conforme os seguintes documentos: Emenda Constitucional, nº 59 e meta nº 3 do Plano Nacional de Educação

(PNE). Segundo pesquisa sobre o ensino médio no Brasil (FCC, 2015), dados do PNAD indicam que em 2013 83,3% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados na escola. Ainda que o índice possa parecer elevado, importa lembrar que os que estão fora da escola representam 1,6 milhão de jovens, o que configura grande desafio a ser superado para se atingir a meta prevista pelo PNE.

Não é somente a matrícula que deve ser garantida. Outro problema enfrentado é a permanência destes alunos até a conclusão do ensino médio. Pesquisas apontam que muitos jovens não concluem esta última etapa da educação básica⁹. Por isso, algumas perguntas se fazem necessárias: qual o motivo da evasão escolar? O que está na base da indiferença dos alunos às propostas apresentadas pela escola?

De acordo com as pesquisas do grupo PROSPED, quanto mais pobre for a família, maior a evasão escolar. Essa é uma premissa válida, porém, vários se apóiam num outro discurso muito apresentado na sociedade, que não é verdadeiro: “aquele jovem saiu da escola para trabalhar e ajudar a família”. De acordo com o relatório final da pesquisa (FCC, 2015), “dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – IBGE) de 2011 [...] mostram que, dentre aqueles que se evadiram da escola, a maioria não trabalha (61,7%) e, ainda, quanto menor a renda, maior a probabilidade de não trabalhar” (p. 8). Em relação às meninas que ficam grávidas durante o ensino médio é importante desmitificar também, de acordo com a mesma pesquisa, que esta não é a causa principal do abandono escolar.

As possíveis causas do desinteresse e da evasão escolar, ainda conforme a pesquisa (FCC, 2015), nas opiniões de jovens de baixa renda, se desdobraram em quatro aspectos:

⁹ De acordo com o relatório final da pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas (FCC), o movimento Todos pela Educação propôs como uma de suas metas que pelo menos 90% dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o ensino médio em 2022. De acordo com a PNAD, apenas 54,3% dos jovens dessa idade haviam concluído o ensino médio no Brasil em 2013 (FCC, 2015, p. 8).

“a falta de engajamento dos professores, a falta de segurança, a má conservação da escola e a indisciplina dos alunos” (p. 9).

Quanto aos adolescentes excluídos ou em processo de exclusão do ensino médio, consultados a respeito dos obstáculos que encontraram à permanência, à aprendizagem e ao progresso nos estudos, eles apontaram problemas relacionados ao seu contexto socioeconômico e questões ligadas à organização escolar:

Segundo os dados do Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), no ano de 2014, na presente pesquisa, em relação ao contexto socioeconômico, além do trabalho precoce e da gravidez na adolescência, também foram destacados fatores relativos à violência tanto na família como no entorno da escola. Sobre a organização da escola, os alunos apontaram aspectos negativos: a infraestrutura precária dos estabelecimentos; a violência existente no cotidiano escolar; a desmotivação e as condições de trabalho dos professores; a falta de diálogo entre alunos, professores e a gestão da escola. Além disso, os alunos salientaram que os conteúdos são desinteressantes, distantes de sua realidade (FCC, 2015, p. 9).

Ao olhar para este cenário outras perguntas podem surgir: como enfrentar tantos desafios? O que aconteceu, ao longo da história do ensino médio no Brasil, para que se chegasse a essa situação?

A pesquisa referida apresenta três fatos que entendemos ter contribuído para as condições em que se encontra o ensino neste segmento, tais como: a massificação do ensino médio; o desencontro crescente da escola com a cultura e a socialização juvenis; e as inúmeras oscilações e indefinições das políticas públicas. Contudo, ainda que identificadas algumas razões, o que fazer para superar estas condições? Que contribuições a psicologia escolar poderia oferecer?

Para a pesquisa da FCC (2015), muitos são os fatores que ainda devem ser considerados: “condições de trabalho, formação dos professores, além da carência de docentes para esse nível de ensino¹⁰, situação que leva a um ensino truncado em seu desenvolvimento e descontínuo no que se refere às situações de aprendizagem, ensejando desinteresse, retenção e evasão dos alunos” (p. 10). Além disso, o relatório destaca a falta de conexão entre o que se ensina na escola e o que os jovens vivenciam em suas vidas.

A dificuldade de abordar o tema – ensino médio – não é só do Brasil ou da América Latina. Falar do ensino médio ultrapassa o estudo da educação escolar devido a exigência de se definir a identidade e a finalidade desta etapa. É um tema complexo que envolve a compreensão do adolescente e sua cultura, o mercado de trabalho e as formas de acessá-lo e as exigências para o ingresso nas universidades. Se considerarmos que a educação em outros níveis já oferece desafios aos profissionais e ao desenvolvimento de políticas públicas e sociais, no ensino médio este desafio assume ainda maior relevância, justamente por envolver essas demandas de naturezas diferentes.

Há muitas configurações do ensino médio. O modelo europeu, em especial o da França, foram uma referência no Brasil e na América Latina. Basta olhar a estrutura institucional e acadêmica bastante segmentada: de um lado, o ensino médio regular e, de outro, o profissionalizante (FCC, 2015).

Foram vários os marcos significativos que ocorreram no Brasil durante a trajetória do ensino médio. De acordo com a pesquisa da FCC (2015), o primeiro momento se deu a partir das transformações econômicas e sociais na virada do século XIX para o século XX: surgimento das indústrias, a intensificação da demanda de trabalho feita por mão de obra estrangeira, a crescente urbanização; o segundo momento: década de 1940, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), por Getúlio Vargas e, também,

¹⁰ Carência sobretudo nas áreas de Matemática, Física e Química.

a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942. Isso acirrou o debate entre formação geral e formação específica devido às leis que fundamentavam o ensino médio. O terceiro momento teve início em 1961, com o governo de João Goulart, no qual, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹¹. No quarto momento, início dos anos 1970, houve a necessidade de articular o ensino secundário ao modelo político e econômico do regime militar, culminando, assim, na Lei de Diretrizes e Bases de 1971¹².

A partir de meados dos anos 2000, de acordo com o referido relatório (FCC, 2015), “algumas medidas tiveram impacto na estrutura e na organização do ensino médio: em 2004, foi instituído o Decreto nº 5.154/04, que possibilitou reintegrar o ensino profissional ao ensino médio (p. 25)”.

Em relação ao currículo é válido ressaltar que a LDB 9.394/96, é o marco institucional que rege a educação nacional, com posteriores normatizações a respeito de níveis e modalidades específicas de ensino.

Com o governo de Luís Inácio Lula da Silva outras ênfases e novos discursos foram apresentados em relação ao currículo. Havia uma tentativa de conciliação de diversos objetivos e isto era motivo de tensões. Muitos faziam inúmeros questionamentos sobre o conteúdo a ser selecionado, sobre a organização de uma base curricular comum em todo o território nacional, dentre outros. De acordo com o relatório (FCC, 2015), “essas tensões se expressam na grande quantidade de documentos legais e programas federais instituídos em meados dos anos 2000, que incidem sobre o currículo do ensino médio regular” (p. 35)¹³.

¹¹ Lei nº 4.024/61.

¹² LDB 5.692/71.

¹³ 2004 – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM);
2006 – Orientações Curriculares para o Ensino Médio;
2007 – Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio;
2009 – Programa Ensino Médio Inovador;
2009 – Novo Enem;
2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

No momento em que concluímos a presente pesquisa, há grande comoção no país em face de uma medida provisória que institui a reforma do ensino médio, na linha do que vinha preconizando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para toda a educação básica. O fato de o atual governo federal, que assumiu graças ao *impeachment* da presidente eleita em 2014, ter adotado instrumento autoritário para a implementação de política que demanda ampla discussão e participação, tem gerado legítimos protestos e ocupações de escolas públicas de ensino médio em todo o Brasil.

Tendo visto todo este itinerário cabe-nos agora compreender melhor o sujeito que se apresenta como aluno no ensino médio, a partir da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski.

1.6 O adolescente na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski

Muitos são os estudos, do ponto de vista psicológico, sobre a adolescência. Este período da vida pode ser estudado de diversas formas devido à sua complexidade, porém, a abordagem, neste trabalho, adota o aporte da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. Este, de acordo Barbosa & Souza (2015), apresentará o período da adolescência como uma construção que tem o social como fonte e que se caracteriza como idade de transição, com características singulares.

Na adolescência, as funções psicológicas, pela mediação do social, se reestruturam, formando novos nexos e evoluindo para modos de funcionar mais complexos. A partir de então, tem-se uma nova formação psíquica, que possui suas próprias leis, como resultado do desenvolvimento do sujeito (Barbosa & Souza, 2015).

Vigotski (1934/2012), quando discorre sobre a adolescência, apresenta um modo de concebê-la que se contrapõe à sua concepção como fase natural do desenvolvimento

humano. O social é a fonte para seu desenvolvimento que é marcado por grandes saltos significativos e, por isso mesmo, não podendo ser considerada como fase difícil ou passageira.

As funções psicológicas superiores, produto do desenvolvimento histórico do comportamento, surgem e se formam na adolescência em direta dependência do meio, no processo sociocultural do adolescente, e não devido a algum tipo de maturação (Vigotski, 1934/2012).

A adolescência, vista como parte do desenvolvimento do ser humano, pode se caracterizar por conflitos que revelam a vivência de uma crise. O adolescente, imerso na realidade complexa que caracteriza as sociedades na atualidade, pode não conseguir compreender as relações e os fatos que cercam sua existência. Pode ser por isso também que se instala o desinteresse escolar, pois a educação formal, assim como as demais atividades em que se insere, esta necessita de sentido, que por sua vez, se relaciona com os interesses.

Segundo Vigotski (1934/2012), “os interesses não se adquirem, mas se desenvolvem. O interesse se origina de uma relação extremamente peculiar entre o sujeito e a realidade objetiva” (p. 18). E como entender o crescente desinteresse dos alunos pelos conhecimentos ditos formais? Como compreender o que está na base desse desinteresse, que assume a aparência de indiferença e desmobiliza educadores em desenvolver práticas de ensino mais efetivas?

Se os interesses são desenvolvidos na relação entre sujeito e meio, compreendemos que, dialogar com os alunos a fim de investigar o que mobiliza seu interesse e promover mudanças no meio a fim de afetá-los, lhes oferecendo novas experiências, talvez favoreça a produção de novos sentidos às atividades. O que queremos afirmar é que modificar o meio pode configurar, dialeticamente, novas

vivências, e, portanto, situações sociais de desenvolvimento, e este é um dos objetivos da escola (Neves, 2015, pp. 28-29)

Já que os interesses se desenvolvem, a partir desta perspectiva estudada, é importante saber qual é o “terreno” em que este adolescente se encontra para poder entender toda a sua movimentação, isto é, o seu percurso.

1.7 A ausência do cuidado e a produção da indiferença

A nossa sociedade contemporânea, a cada dia que passa, apresenta um cenário desafiador, sobretudo, no aspecto do cuidado. De acordo com o DCNEB (2013), “cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos” (p. 17). É válido retomar esta relação cuidar e educar, pois, as possíveis causas do desinteresse e da evasão escolar, de acordo com o relatório da Fundação Carlos Chagas (2015), nas opiniões dos jovens com uma baixa renda, se desdobraram em quatro aspectos:

- a) falta de engajamento dos professores;
- b) falta de segurança;
- c) a má conservação da escola;
- d) a indisciplina dos alunos, conforme já acenado anteriormente.

Nas intervenções realizadas na escola estudada os quatro aspectos acima citados são evidenciados. As fotos dos locais, as observações realizadas nas salas e os diários de campo¹⁴ revelam a falta de cuidado no processo educativo envolvendo alunos e professores. Para Boff (1999), “cuidar representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização, e de envolvimento afetivo com o outro” (p. 33).

¹⁴ Cf. capítulo 3 – plano de análise e discussão dos resultados.

O cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa. E, se fizer, ela sempre vem acompanhada de cuidado e imbuída de cuidado. Significa reconhecer o cuidado como um modo-de-ser essencial, sempre presente e irreduzível à outra realidade anterior. É uma dimensão fontal, originária, ontológica, impossível de ser totalmente desvirtuada (Boff, 1999, p. 34).

No tocante à pergunta quem é o ser humano, Boff (1999) diz que a “questão e a sua correspondente resposta encontram-se subjacentes nas formações sociais, nas diferentes visões de mundo, nas diversas filosofias, ciências e projetos elaborados” (p. 34).

A coletividade em discussão é: família, educação, políticas públicas. Este conjunto, no contexto visto – esvaziado de sentido – e sem mediações capazes de interpretar o mundo, somados à ausência da ética do cuidado, não favorecem o desenvolvimento do interesse dos alunos; e a apropriação dos conhecimentos também fica comprometida.

Quando se fala em coletividade, é válido ressaltar o que diz Petrovski:

O que é determinante na coletividade são as interações e as inter-relações pessoais, mediadas por seus fins, tarefas e valores da atividade comum, ou seja, por seu verdadeiro conteúdo. A partir deste ponto de vista, a coletividade é um grupo de onde as relações interpessoais estão mediadas pelo conteúdo socialmente valioso e pessoalmente significativo da atividade conjunta¹⁵ (Petrovski, 1984, p. 37).

Os problemas da escola não surgem na mesma; podemos dizer que, com as inúmeras pesquisas feitas pelo grupo PROSPED, os problemas aportam nela. Logo, a indiferença dos alunos não nasce na escola; o “ambiente” é maior, isto é, a coletividade quando não funciona pode ter como resultado a indiferença.

O próximo capítulo aborda o método e os procedimentos utilizados na pesquisa.

¹⁵ Tradução nossa.

CAPÍTULO 2 – MÉTODO

2.1 Fundamentos metodológicos

Esta é uma pesquisa-intervenção, em que se busca transformar para conhecer. Ancora-se no materialismo histórico e dialético e se aproxima dos pressupostos teóricos do marxismo. Tem como compromisso ir ao contexto com o objetivo de superar determinadas condições presentes nas interações estabelecidas entre os atores escolares. Utilizam-se os princípios metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural postulados por Lev Semenovitch Vigotski, pelos quais se justifica o uso de expressões artísticas como procedimento para construção de informações, por se compreender que a arte toca diretamente o sensível e favorece a expressão, por meio da fala, das contradições que constituem o fenômeno investigado (Dugnani & Souza, 2011).

De acordo com Dugnani & Souza (2011), estudar o sujeito em sua historicidade significa estudá-lo em movimento, o que implica lançar mão de procedimentos que favoreçam a expressão das contradições, condição para se acessar o fenômeno que concretiza a condição material de existência do sujeito.

Desse modo, compreende-se que é nesse movimento dialético que o sujeito é constituído e constitui o social, via mediação, processada nas interações de que participa. Essa constituição implica a apropriação de significados e a configuração de sentidos, de modo único e irrepetível, constituindo-se como fundamento da singularidade do sujeito (Souza, 2010).

Para acessar esse movimento no qual o sujeito se constitui singularmente ao mesmo tempo em que se compreende a escola como um ambiente multideterminado e complexo, parte-se do pressuposto de que as partes contêm o todo e que o todo contém as

partes, e que estes se constituem mutuamente, em um movimento dialético permanente (Souza, 2010).

No que concerne aos aspectos éticos necessários ao desenvolvimento de pesquisas com seres humanos, o posicionamento do pesquisador nesta pesquisa está vinculado à sua fidedignidade às características e necessidades da realidade na qual o fenômeno é investigado, da relação estabelecida com o processo e a atribuição de sentidos e significados do próprio pesquisador (Parker, 2005), e do cuidado no acompanhamento dos sujeitos envolvidos no processo, o qual, se necessário, será suspenso imediatamente.

De acordo com a resolução nº 466/12, que trata de pesquisas e testes em seres humanos, os dados ficarão em poder do pesquisador por um período de cinco anos. Após este período, os dados serão disponibilizados e ficarão em poder do grupo de pesquisa PROSPED. Esta pesquisa também foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética.

2.2 Caracterização dos sujeitos e da instituição

A pesquisa teve como campo de investigação uma escola estadual de Ensino Fundamental II e Médio de cidade no interior de São Paulo, situada em bairro populoso de classe média baixa. A escola recebe ainda alunos provenientes de bairros de antiga ocupação irregular que, hoje, passa por um processo de urbanização.

A população desta região é composta, em sua maioria, por negros e pardos, provenientes de diversas regiões do Brasil, que vieram em busca de melhor qualidade de vida. Parte dos pais dos alunos possui baixa escolaridade e pouca qualificação profissional. O desemprego é ainda acentuado em parte da população com baixa escolaridade. Há na escola famílias com condições profissionais melhores.

A escola funciona nos três períodos. Possui ensino fundamental II e ensino médio, num total de 28 classes. Total de alunos em 2015: 932 (período da manhã: 367; período da

tarde: 286; período da noite: 279). Na gestão da escola há 1 diretora; 1 vice-diretora; 1 professor coordenador pedagógico¹⁶ (ensino fundamental); 1 professor coordenador pedagógico (ensino médio); 1 gerente de organização. Possui 46 professores, 4 funcionários (agentes de organização escolar); serviços gerais: 4; merendeiras: 3. Foram participantes da pesquisa duas classes de primeiro ano do ensino médio noturno, cerca de 40 alunos no total.

2.3 Delineamento da pesquisa

O primeiro contato com a escola foi em uma reunião pré-agendada. Estavam presentes, representando a gestão da escola, os dois professores coordenadores, a orientadora desta pesquisa, uma pesquisadora do grupo que já desenvolvia há cerca de um ano uma intervenção na escola e dois novos mestrandos que pretendiam realizar seus trabalhos com o ensino médio noturno.

O projeto que levamos e apresentamos aos PCP neste dia atendia ao que demandara, um ano atrás, a diretora do colégio, que se encontrava em licença-prêmio, prestes a se aposentar, e se relacionava à compreensão da evasão dos alunos do 1º ano do ensino médio noturno, que em 2014 chegava a 60%. A diretora que demandou a pesquisa alegava que já fizera o que podia para combater a evasão, como por exemplo, colocar seus melhores professores para lecionarem no 1º ano do ensino médio noturno, prática que se mostrara equivocada, visto que os docentes ficaram altamente desmotivados diante do insucesso em manter os estudantes na escola.

Aprovado o projeto com os PCP, entramos em uma reunião de ATPC¹⁷ para apresentá-lo aos docentes, sendo plenamente aceito e, naquele momento, atraímos o interesse de dois docentes para serem parceiros do projeto: um professor de matemática e

¹⁶ Professor coordenador pedagógico (PCP).

¹⁷ ATPC = aula de trabalho pedagógico coletivo.

outra de geografia. Combinamos nossas entradas nas aulas, a princípio para observar e nos aproximarmos dos alunos e depois para realizar as atividades de intervenção.

Combinamos também que a partir das observações complementaríamos o projeto de intervenção e entregaríamos a eles, que poderiam alterá-lo. Acertados dias, horários, formas de entrada nas salas de aula, demos início às visitas, semanais, noturnas.

Quando cheguei à escola para iniciar as observações, muitas coisas me chamaram a atenção. De início, tive a impressão de ter entrado numa prisão. À noite, tudo parecia precário e abandonado. Depois deste primeiro impacto, fui à sala do coordenador pedagógico e pedi para que ele me apresentasse aos professores. Com muita gentileza ele fez a minha apresentação aos professores e também aos alunos. Foi muito receptivo.

O que observei nas primeiras semanas, com a ajuda da orientadora e dos colegas do grupo de pesquisa, permitiu-me elaborar as atividades que faria com os alunos. Queria saber o que poderia afetá-los. Como? Quais recursos poderiam ser utilizados para que eles, num primeiro momento, se sensibilizassem? Montamos um cronograma de atividades semanais, juntamente com mais três membros do grupo: uma mestrande e dois alunos da iniciação científica, que também participariam das intervenções.

Começamos as atividades temáticas com os alunos nas semanas posteriores. Eram dois primeiros anos. As atividades propostas eram as mesmas, para as duas salas. Após discutir os temas de interesse dos alunos nos encontros iniciais e apresentar nossa proposta aos professores e gestores, decidimos realizar atividades envolvendo os temas: pichação, drogas, sexualidade e vulnerabilidade. Foram realizados 29 encontros, de março a novembro de 2015. No quadro abaixo é possível visualizar as atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Quadro 1 – Atividades (1º semestre)

Encontro	Materialidades	Tema	Objetivo
1	Não	-	Observação de sala de aula
2	Não	-	Observação de sala de aula
3	Produção de desenhos	Pichação/grafite	Aproximação dos alunos do espaço da escola
4	Leitura de imagens (Acervo de imagens do grupo)	Pichação/grafite	Aproximação às diversas formas de letras; reflexão sobre os signos
5	Apreciação de Episódio do <i>Breaking Bad</i>	Drogas	Discussão sobre os prazeres/ consequências do envolvimento com o tráfico
6	Produção de desenhos e colagens no papel estêncil	Pichação/grafite	Discussões sobre as possibilidades de transformação
7	Leitura de Imagens (obras de arte)	Sexualidade	O que é sexualidade para o jovem de hoje?
8	Apreciação do Filme: O contador de Histórias	Vulnerabilidade	Discussões sobre o filme
9	Produção de clipes com mensagens sobre O Contador de Histórias	Vulnerabilidade	Discussões sobre as possibilidades de transformação
10	Desenhos (forma e palavra) em papel sulfite e canson	Pichação/grafite	Discussões sobre as possibilidades de transformação
11	Acervo de imagens do grupo	Encerramento	Feedback e partilha dos alunos em relação às atividades realizadas nos encontros anteriores
12	Grafite nos muros	Pichação/grafite	Discussões e fechamento da oficina de grafite

Quadro 2 – Atividades (2º semestre)

Encontro	Materialidades	Tema	Objetivo
1	Fotografia, História em quadrinhos (HQ), Vídeo, Stop motion	Vulnerabilidade / Como montar um HQ? / Como montar um vídeo? / Stop motion	Definir grupos de trabalho para materialidades
2	Fotografias	Vulnerabilidade	Reunir com o grupo (oficina de fotografias) e fazer um plano de trabalho com os alunos
	Vídeo / flipbook	A ser escolhido pelos alunos	Discussão de temas de interesse dos alunos
3			
	Vídeo / flipbook	“movimento”	Produzir filmes curtos a partir da temática escolhida pelo grupo de alunos
4	Apreciação documentário O sal da terra (Sebastião Salgado)	Temáticas fotográficas	Apresentar partes do filme aos alunos
	Vídeo / flipbook	“movimento”	Visualização de filmes e extração de imagens para flipbook
5	Fotografias / HQ		
	Vídeo / flipbook		Produção de flipbook
6	Fotografias / HQ	Temáticas fotográficas	Recolher dos alunos o arquivo de fotos
	Vídeo / flipbook		Discussão a respeito de diversos temas
7	Fotografias / HQ		
	Vídeo / flipbook		Escolha de tema para produção de vídeo
8	Fotografias / HQ	Temáticas fotográficas	Explicar a finalidade das fotos
	Vídeo / flipbook		Produção de roteiro
9	Fotografias / HQ		
	Vídeo / flipbook		Elaborar roteiro de entrevistas
10	Fotografias / HQ	Escolhidas pelos alunos	Escolha do tema para o documentário
	Vídeo / flipbook		Oficina de filmagem: noções de enquadramento
11	Fotografias / HQ		
	Vídeo / flipbook		Oficina de filmagem
12	Fotografias / HQ		
	Vídeo / flipbook		Oficina de filmagem
13	Fotografias / HQ		
	Vídeo / flipbook		Oficina de edição
14	Fotografias / HQ		
	Vídeo / flipbook		Oficina de edição
15	Fotografias / HQ		
	Vídeo / flipbook		Oficina de edição
16	Fotografias / HQ		
	Vídeo / flipbook		Oficina de edição
17	Fotografias / HQ		
	Vídeo / flipbook		Apresentação de vídeo para alunos e professores

2.4 Fontes de informações

As fontes de informações utilizadas neste estudo foram: a) registro de observações semanais nas salas de aula; b) registro de conversas com a equipe gestora e com os professores; c) diários de campo dos encontros; d) registro das atividades com materialidades mediadoras: vídeos, filme e fotografias; e) entrevista semiestruturada com os alunos e com os pais e/ou responsáveis.

As informações foram construídas em forma de narrativas; na produção do diário de campo ganhavam cunho reflexivo constituindo-se em configuração de sentidos para o pesquisador. No momento da qualificação nos conduziu a apresentá-las, na íntegra, quando intentávamos ainda elaborar categorias para proceder à análise.

No entanto, por sugestão de um dos participantes da banca, identificamos um modo de análise que melhor atende aos propósitos desta dissertação, elaborado como ensaio reflexivo. A seguir, apresentamos o resultado de nosso esforço de compreensão da indiferença de alunos do 1º ano do ensino médio noturno em relação ao conhecimento escolarizado.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme anunciado no capítulo anterior, a análise que apresentamos a seguir se organiza em 4 eixos, abordados em forma de narrativas reflexivas, cujas denominações se inspiram em analogias a alguns mitos da filosofia, quais sejam: “*uma praça chamada escola*”, “*a escola no mundo do faz de conta*”, “*iludir para sobreviver*” e “*quando tudo não funciona, incomodar não é preciso*”.

3.1 Uma praça chamada escola

Chego à escola para começar as observações e ao adentrar a sala de aula percebo que ela está inteiramente pichada: paredes, carteiras, vidros, lousa, quadro de avisos, porta. O som é de vozes se entrecruzando, com falas em tons elevados, os alunos envolvidos com atividades de diversas naturezas, como atirar papéis de um lado para o outro, jogos de mesa – truco, canastra –, uso de telefones celulares, ouvir músicas em volume alto. Parecia que eu nem estava ali, pois não reagiam à minha presença. Não havia professora na sala? Sim, havia. Estava passando a matéria na lousa e apenas alguns copiavam. Neste momento pude sentir a indiferença mencionada pelos professores e diretora. Ali eu era também mais uma pessoa invisível aos adolescentes (Diário de campo. Turma: 1º F / 17/03/2015).

Das 19h às 19h45 os alunos tiveram aula de química. Eu perguntei ao aluno que estava ao meu lado o nome da professora e ele disse não saber. Minutos depois falou o nome da professora quando olhou para o quadro e leu. Observo a dinâmica da sala e a imagem que me vem é de uma praça pública: muitas conversas, uso de celulares, indiferença com a professora. Esta não tem domínio da sala; passou no quadro a matéria, explicou apenas para os alunos que se sentavam mais próximos. Os alunos entram e saem à vontade (Diário de campo. Turma: 1º E / 17/03/2015).

O professor de matemática entrou na sala e um aluno pediu para ir ao banheiro. Ele não deu permissão para o aluno sair, mas ele foi assim mesmo. O professor passou uma lista com dez exercícios. Toda hora os alunos saíam da sala, como se estivessem andando numa praça, e iam ao banheiro ou tomavam água. Quando o professor se ausentou por alguns minutos da sala, alguns alunos continuaram a realizar os exercícios, porém, a maioria conversava, utilizava o celular. Também entravam alunos de outras classes para pedir objetos emprestados, como a bola de pingue-pongue e raquetes, por exemplo. Também escutavam música no celular, em volume elevado (Diário de campo. Turma: 1º E / 17/03/2015).

A professora iniciou a aula solicitando a tarefa da aula anterior. Os alunos não tinham o livro para fazer o desenho. A mesma pediu para dois alunos buscarem, na biblioteca, livros novos. Os alunos começaram os exercícios; alguns amassaram os livros, outros começaram a girá-lo com os dedos (...). Durante os exercícios, a professora fez a chamada. O uso do celular é comum, parecem utilizar sem restrições. (Diário de campo. Turma: 1º E / 24/03/2015).

O professor iniciou a aula verificando as atividades dos alunos. A sala estava dispersa: alguns continuaram o manuseio do celular, outros jogavam borracha nos colegas; um aluno do fundo aumentou a música no celular. Houve alunos que bateram à porta e entraram para pegar a raquete e a bola de pingue-pongue. A maioria conversava, livremente. (...) O professor parou um instante para chamar a atenção dos alunos, pois já não tinha controle da sala por conta das inúmeras batidas à porta, alguns alunos jogavam pedaços de papéis uns nos outros. A maioria mostrava-se indiferente à explicação do professor ou sua

tentativa de chamar-lhes a atenção. O professor passa a explicar para os que estão mais próximos e os demais seguem envolvidos em outras atividades. Num determinado momento o professor diz: “pessoa idiota, age como idiota... é preciso pensar, gente. Eu não consigo trabalhar”. E assim terminou a aula: muita confusão, falas altas, papéis no ar, uso de celular, desrespeito uns com os outros (Diário de campo. Turma: 1º E / 24/03/2015).

A partir do exposto acima, muitas são as perguntas que se apresentam: o que faz com que a escola seja vivida desse modo pelos alunos e pelos professores? É possível aprender num ambiente como este? De que modo a sala de aula com a dinâmica descrita produz interesse ou desinteresse pelo conhecimento escolarizado?

A complexidade das questões que se manifestam na escola exige que se aborde a educação de um contexto mais ampliado, contemplando alguns aspectos históricos. Goergen (2001), chama a atenção para o que denomina de cenário de crise: “estão sendo desestabilizados os principais alicerces do pensamento moderno sobre os quais se funda, ainda, a prática educativa. Vivemos, é certo, novos tempos, seja no campo da ciência (produção), da ética ou da estética” (p. 76).

Nos últimos anos, no Brasil, uma das preocupações do governo federal tem sido a melhoria da qualidade da educação. No ano de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo metas a serem cumpridas até 2024. É uma tentativa de “assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades que são históricas no Brasil”¹⁸.

O PNE aponta para algumas questões:

as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência;
as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de

¹⁸ http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias (PNE, 2014-2024, p. 9).

Parece que a educação praticada nas escolas, conforme revelam nossas observações não está de acordo com o PNE. Quando olho para essa escola pública vejo resquício de uma instituição velha, que mantém uma tradição que não faz mais sentido; é semelhante aos primórdios da educação brasileira (século XV).

Vejo também a mudança de valores, uma confusão, que assemelha ser do mundo contemporâneo, em que as instituições parecem ter perdido a noção de qual é o seu papel; isso convive com uma legislação, com políticas públicas que defendem a qualidade da educação, que defendem o direito do aluno; convive também com a precarização do trabalho do professor que ganha pouco, que não tem tempo para estudar, que dá aula em muitos lugares, que não tem como objetivo continuar sendo professor, que teve uma formação aligeirada, que não tem condições, portanto, de dar conta de abordar a complexidade que caracteriza sua profissão.

Os relatos do diário de campo discorrem a respeito de uma realidade complexa e preocupante. O PNE apresenta metas referentes às melhorias que devem ocorrer para mudar o cenário tão desigual no país. Mas o que pode um Plano, ainda que com status de política pública, em relação à situação em que se encontra a educação pública brasileira?

O PNE deixa clara a necessidade de se levar em conta “os princípios do respeito aos direitos humanos”. Quando olhamos o cenário apontado nesta pesquisa parece que vemos algo bem distante desta meta. Esse cenário de praça, lugar aberto destinado ao

lazer, na escola em questão, reforça apenas o sentido das relações sociais, algo característico da escola, que não deixa de ser algo positivo; também isso é válido, mas a escola precisa também promover a educação sistematizada.

Uma escola pichada, com muitos objetos quebrados, um ambiente de desrespeito, dentre outros fatores, aponta para um desfavorecimento das relações. Estas são estabelecidas quando o ser humano tem a capacidade de deixar-se afetar; é o poder de deixar-se afetar que produz a consciência, que, na perspectiva Histórico-Cultural, não deixa de ser uma relação e a mesma só existe como resultado de mediações.

A indiferença dos alunos, em relação ao conhecimento escolarizado, implica uma relação afetiva, ora positiva, ora negativa; dependerá das mediações. A aula é uma atividade mediatizante porque colocamos o pensamento, por exemplo, em funcionamento. No caso desta primeira categoria, “uma praça chamada escola” os alunos e professores, imersos nestas interações problemáticas, ficam impossibilitados de realizarem uma experiência favorável para a aprendizagem.

O PNE discorre também sobre “a valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias” (p. 9), mas, muitas vezes eu me perguntava: existe mesmo valorização dos profissionais? O que observava passava a impressão de que a presença dos professores em sala de aula não fazia sentido para os alunos; até mesmo eu me senti dessa forma, isto é, invisível aos olhos dos alunos ou professores.

Obviamente muitos aspectos precisam ser considerados, por exemplo, em relação à adolescência: período caracterizado pela vivência de conflitos, em que os jovens buscam respostas imediatas às suas questões ou incômodos, e o aprendizado não é imediato muito menos prazeroso, mas envolve esforço, direcionamento de energia, investimento em reflexão, etc. Por isso, a escola, do ponto de vista do adolescente, parece não oferecer

possibilidades de atribuição de sentidos. Eles entendem que uma boa escola deveria ter menos tempo de aula, mais esporte e passeios.

Essa “praça chamada escola” aparece nas falas dos alunos; é uma realidade de escola a partir da vivência deles. Se olharmos também da parte dos professores, estes entram facilmente neste sistema a partir da desvalorização de si. Quando o professor de matemática diz: “pessoa idiota, age como idiota... é preciso pensar, gente. Eu não consigo trabalhar” – essa fala pode representar um desabafo, um cansaço, uma insegurança, medo, uma indignação em relação à fala e atitudes dos alunos, mas também pode se referir ao sistema de ensino, à gestão, às suas condições de trabalho, em que a coletividade também não se instaura como modo de funcionamento dos sujeitos.

Os educadores trazem um modelo de escola daquilo que experimentaram, de suas vivências há décadas passadas. Era uma outra realidade. Os pais também, quando indagados a respeito de “como é a escola de seu filho”, avaliam a escola a partir das lembranças de suas épocas. Eles retratam a escola positivamente: “é pública e é boa; meu filho gosta, está envolvido, faz a lição”. Muitos não percebem a complexidade da educação brasileira nos dias de hoje, tampouco sua qualidade.

Evidencia-se no país um momento de crise, em que se revelam altos índices de insatisfação com os governos federal, estaduais e municipais, manifestados por quase todos os setores da sociedade. Mas parece ser na educação, abrangendo da educação básica à superior, que as manifestações se adensam e produzem ações que parecem estar longe de uma solução. Se por um lado essas manifestações assustam por trazer à tona um sem número de problemas do setor, por outro as próprias ações, por si só, revelam um movimento de conscientização sem precedentes no país, sobretudo de jovens do ensino médio que reivindicam participar das reformas do segmento.

Parece que a indiferença atingiu seu limite: os alunos não aguentam mais discursos vazios confrontados cotidianamente com ações sem sentido. O vandalismo, a pichação, o desrespeito e outras manifestações são a resposta do quanto são afetados em um momento precioso de seu desenvolvimento e formação.

Um exemplo de ação bem-sucedida dos jovens foi a vitória conquistada em 2015, quando da tentativa de reestruturação da rede de ensino do estado de São Paulo, por parte do governador Geraldo Alckmin. E o que os jovens reivindicaram ao final de todo tumulto? Participação na discussão desse processo com a ajuda da coletividade: professores, pais, associação de pais e mestres, conselho de pais e grêmio, enfim, o direito a participar, a serem ouvidos, a direcionar o rumo das escolas que são suas e devem se voltar a eles.

A “praça chamada escola” é o modelo que os jovens não querem, pois enquanto modo de funcionar está sustentada por um paradoxo: a escola que deveria promover a aprendizagem e o consequente desenvolvimento dos sujeitos acaba produzindo o contrário, quando afasta os alunos de suas reais possibilidades de apropriação de conhecimentos. Os professores que deveriam mediar esse processo, pela efetivação de um ensino de qualidade, acabam por desacreditar o aluno de suas competências visto não acreditarem nas possibilidades efetivas de seu ensino promover aprendizagem.

Será que os professores das situações relatadas acima realmente esperam menos? O que esperam? Fato é que assim como a aprendizagem na situação relatada é improvável, também o é o ensino. Na fala dos professores, em momentos informais, percebia-se certo desânimo; as faltas eram constantes, assim como o afastamento por doença. Ou seja, a sala de aula como praça também afeta o desenvolvimento dos profissionais, afastando-os da possibilidade de desenvolver seu trabalho com dignidade.

A esse respeito, vale retomar a pesquisa sobre o ensino médio que citamos (FCC, 2015), em que se investigou as causas do desinteresse e da evasão escolar. Conforme relatado, na opinião de jovens de baixa renda, as possíveis razões se relacionam: falta de engajamento dos professores, falta de segurança, a má conservação da escola e a indisciplina dos alunos (p. 9). Este fato corrobora o que afirmamos no parágrafo anterior, ou seja, todas essas razões afetam não somente os alunos, mas também os professores e, algumas delas, são fontes de tensão permanente na escola, como a violência e a indisciplina, segundo os depoimentos de docentes e o que observamos.

Feitas essas considerações mais contextuais, cabe agora compreender melhor o sujeito que se apresenta como aluno no ensino médio, a partir da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. Em outras palavras, podemos nos perguntar: que jovem é este?

É sobre esta questão que trata o próximo eixo de análise.

3.2 A escola no “mundo do faz de conta”

Conforme apresentamos no referencial teórico, tomamos a adolescência como período do desenvolvimento que resulta de construção sócio-histórica, ou seja, não se trata de fase norteadas por aspectos essencialmente biológicos, mas do modo de ser e agir que resultam das interações empreendidas pelo sujeito na cultura, de representações acerca do que seja o jovem na atualidade, do modo como o sistema econômico e político postulam suas condições de existência, das próprias condições financeiras e materiais de cada indivíduo, enfim. Trata-se, pois, de um conceito complexo, multideterminado, que necessita ser compreendido e tratado com compromisso e responsabilidade sob pena de se cair na tentação de naturalizar a adolescência, tomando-a como universal e ignorando as singularidades construídas na cultura. Fato é que neste momento desenvolvem-se funções psicológicas fundamentais ao desenvolvimento da autonomia e autoria, tais como o

pensamento por conceito – que possibilita compreender o mundo de modo mais ampliado e crítico; e a imaginação, responsável pela produção do devir enquanto possibilidade de se projetar no futuro de modo a significar as ações atuais, o que é de grande importância para o jovem.

Segundo Vigotski (1934/2012), em função desse modo de funcionar do adolescente, seus interesses mudam, visto que “os interesses não se adquirem, mas se desenvolvem. O interesse se origina de uma relação extremamente peculiar entre o sujeito e a realidade objetiva” (p. 18). E como entender o crescente desinteresse dos alunos pelos conhecimentos ditos formais? Como compreender o que está na base desse desinteresse, que assume a aparência de indiferença e desmobiliza os educadores no desenvolvimento de práticas de ensino mais efetivas?

De acordo com Goergen (2001), “os jovens necessitam de uma motivação ética” (p. 84), porém, qual ética? Qual a motivação ética que estaria na base da atitude desses jovens?

A proposta ética deve fazer com que o indivíduo alcance a autonomia, isto é, ele deve ser capaz de dar razões àquilo que faz. Mas como isso acontece em meio a tanta desestrutura, que pode até torna-se violenta? Nessa compreensão, a violência se constituiria como estrutural. Essa acepção pode ser sustentada em nossas observações, em que parece haver certa relevância nas manifestações de violência na escola: existe um desrespeito mútuo nas relações (professor-aluno, alunos-espaco físico). No caso do espaço físico este desrespeito aparece nas carteiras quebradas, nas salas e corredores pichados, nas janelas quebradas, dentre outros.

Tempos atrás havia uma passividade que era característica dos alunos nas escolas. Hoje, chega a ser muito contraditório o fato de a escola exigir uma passividade no modo de como ela envolve o ensino e as tecnologias tão presentes na vida dos alunos. Estes

parecem não conseguir converter o conhecimento que eles acessam na escola – que é conhecimento formal – em recurso para operar a própria tecnologia. Quem deveria fazer essa relação é o professor. Parece que este concebe “a escola no mundo do faz de conta”.

A escola “no mundo do faz de conta” é aquela não adequada aos novos alunos, à sociedade contemporânea. Vide a reforma proposta pelo governo federal, que acaba de lançar como medida provisória¹⁹ com a intenção de reestruturar este segmento da educação básica a partir daquilo que constatamos em nossas pesquisas: um ensino médio engessado, ineficiente e desconectado com a realidade, isto é, viver “no faz de conta”.

Uma das discussões atuais incide sobre a matriz curricular. Na entrevista realizada com os pais percebemos que os alunos ainda possuem a mesma matriz e estrutura de ensino que seus responsáveis tinham no século passado. De acordo com as falas abaixo, parece que os pais estão mobilizados por uma questão afetiva.

Do que seus filhos mais gostam na escola?

Pai 1 – “A minha filha? Quer saber a verdade? De comer. Meu Deus do céu. Essa menina adora comer. Mas as matérias todas... não reclama”.

Pai 3 – “O meu filho ele gosta mais de esporte. Falo qualquer coisa da escola que tem esporte ele tá lá; ele tá super interessado”.

Pai 4 – “Os meus... um é o contrário do outro. O moleque é tímido e a menina já não. Então a menina gosta muito da interação com as amigas, tá ali com o pessoal... tá bem interada... amiga de todo mundo e querida por todos na escola. Meu filho também é querido por todos lá. Pensei que até na reunião lá ia ser tratado na sala... por ser quietinho,

¹⁹ Medida Provisória n. 746, de 22/09/2016, que instituiu a denominada Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e que alterou trechos da Lei n. 9.394/1996 (LDB) e da Lei n. 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB.

os professores né? ficam mimando ele; mas o que ele mais gosta é o lado do esporte; adora futebol,; todo santo dia – esse horário mesmo – ele já tá na quadra jogando bola. Mas eu gosto. Sei com quem ele tá... eu sempre explico pra ele... ele se interage mesmo com os coleguinhas”.

(Entrevista com os pais – 19/11//2015)

Eles conversam com vocês sobre o que fazem na escola? Sobre o que comentam?

Pai 1 – “Ela conversa tudo o que as professoras falam, o que acontece dentro da escola, quando acontece alguma coisa quando é muito bizarro – como eles falam, né? – essa semana aconteceu de ter polícia lá dentro da escola; dois alunos brigaram lá; não sei se foi essa semana ou semana passada; mas é o dia inteiro falando. Começa às cinco horas da manhã e às vezes até às duas... só falando da escola, gente do céu! Fala até demais da conta. Às vezes fala tudo; começa a falar de uma coisa, esquece o que já falou, volta a falar de novo, sai da escola falando, tem hora que eu tô cansada, falo pra ela: “pelo amor de Deus, fecha a boca vocês duas”. É que uma estuda de manhã, a outra à tarde. Quando se encontram... “o professor falou isso”. A minha pequena... é o professor Luis. “É o professor Luis pra lá, é o professor Luis pra cá...” Tem lá... tem o professor Luis Carlos também e ele gosta muito... esse ano ele pegou muito com a criançada; no divertimento eles brincam sobre time, porque o professor é corinthiano e a sala inteira é santista... então tá uma guerra lá dos corinthiano... mas eles... elas conversam, falam bem, boas coisas, elas conversam entre as duas sobre a escola, com a gente...”

Pai 2 – “A minha ela conversa bastante, fala, né? quase todos os dias dos acontecimentos da sala de aula, na hora do intervalo, principalmente da hora do intervalo – que falta muito segurança – segurança demais, porque acaba que os funcionários dentro da escola no

horário de intervalo que deve estar lá fazendo rotina, né? que são os inspetores, diretoras, fazendo uma rotina de andamento na área escolar... porque ela estava falando coisas absurdas de dentro do pátio da escola, de jovens que estão lá fumando e ninguém vê, de jovens que pulam o muro na hora do recreio e a direção não vê isso; e a gente vai questionar e “não, a gente está tomando providência”, mas sempre ela comenta sobre tudo, né? sobre os acontecimentos na sala de aula, porque o amigo, o rapazinho fez... que chamou a polícia – como ela falou – e isso acontece demais na escola que ela estuda. Só que – que nem ela falou – acaba que as pessoas que são responsáveis na escola, ao invés de estar lá, olhando o jovem no intervalo, não... tão tudo dentro de uma sala na hora do lanche deles e invés de um deles estar fazendo ‘*inspeção*’ – principalmente nas quadras das escolas – que é os meninos jovens estão fazendo coisas erradas. Então ela conversa muito sobre as matérias, sobre o trabalho que ela fez, “olha, mãe, tá certo”... que ela e o namorado estuda na mesma sala, no mesmo horário, ele trabalha na parte da tarde. Então, os dois chega em casa e até é bonito, chega à tarde em casa, e os dois chamam a gente, eu e o pai, para dar uma opinião, o que... sugerir o trabalho que eles tem que apresentar. Então a gente conversa muito sobre tudo, né? os acontecimentos da sala de aula, os momentos do recreio e as matérias que ela tem dificuldade; a gente conversa bastante”.

Pai 3 – “O meu filho não conversa muito, não. Só quando tem um caso extra assim. Ele não é de conversar... eu que pergunto: “como tá lá? A escola tá bem?” Mas ele não é de conversar muito não. Não sei se o homem é diferente da mulher... eu tô sempre acompanhando assim... porque... a gente tem que procurar sobre as drogas, porque as drogas hoje é um problema sério, porque hoje se entrou, compadre, se entrou... pá sair é muito difícil. Mas a gente quer saber – como ela falou – na hora do recreio, no intervalo, devia ficar alguém monitorando, porque eles são jovens, não sabem o perigo que correm, porque tem muita gente que trafica ali. Eles estão de olho, é como se o leão estivesse de

olho... naqueles bichinhos, sabe aqueles bichinhos que é as presas dele? Então, na hora que um tá vacilando ele tá catando”.

Pai 4 – “Os meus eles sempre falam das dificuldades na escola, né? super lotação... na chamada tem 52 alunos; então como um professor vai conseguir dar aula para 52 alunos enquanto a lei diz que tinha que ser, no máximo 30? Então, tem 22 a mais. Eles reclamam muito disso; eles até num certo ponto criticam a escola, mas entendem o lado do professor, difícil mesmo: 52 alunos dentro de uma sala de aula sem conforto nenhum, sem estrutura, não é nem conforto, mal tem ventilador no verão agora. Então é muito difícil, eles reclamam muito dessa parte, essa dificuldade”.

A escola dele é boa? Por quê?

Pai 1 – “Eu acho que sim. A escola é bem sossegada. A diretoria, eu acho, que procura... eles não podem fazer muita coisa porque agora existe lei; cê não pode chamar a atenção de um aluno na sala de aula porque se o aluno for dar parte, o professor... já não... e muito mais coisa... perderam todo o direito. Acho que essa lei não deveria ser mudada para que os alunos tivessem um pouquinho mais, né? Mas, a escola, pra mim, eu não tenho reclamação... a escola tá nesse ponto... os alunos faz o que quer, o professor não pode fazer nada, não tem jeito, né? Mas, pra mim é boa. Melhor do que as outras”.

Pai 2 – “A escola da minha menina é boa. Só falta um pouco mais de vontade própria, né? Das inspetoras, das diretoras, dá um pouco mais... como se diz assim: querem ser respeitadas, mas tem que se dar o respeito, né? Tipo o uniforme: exige o aluno entrar com o uniforme na sala de aula... “ah, se não vir, não entra, tá?” Mas, e eles? Os professores, os diretores... será que eles também não tinham que entrar uniformizados pra demonstrar já

esse entusiasmo pros alunos? “Mas nós estamos uniformizados, por que vocês não podem?” Então os alunos sem uniforme não entram e os profissional também não. Então eu acho que a escola é boa sim, mas sempre é cobrado na reunião isso: o uniforme, o uniforme, o uniforme... mas eles mesmos não se dão o respeito perante os alunos”.

Pai 3 – “A escola que o meu filho estuda é dos padrões da rede pública. A rede pública é... mas a escola é boa, é boa, não é ruim... nos padrões da escola pública é boa, né?”

Mãe 1 – “Apesar de ser uma escola pública, do governo... é uma escola boa sim... que é... tem aprendido... não é uma escola que fica em greve... essas coisas, né? Então é uma escola boa”.

(Entrevista com os pais – 19/11//2015)

Há algo interessante na fala dos pais: a escola que valorizam e que chama a atenção dos filhos é aquela em que os estudantes comem bem, são cuidados nos intervalos, se envolvem com esportes e têm professores amigos. Mas em relação à qualidade do ensino que a escola oferece não aparece qualquer menção.

Entretanto, diante de tantas faltas básicas e estruturais, será possível esse questionamento? Parece que as famílias estão assumindo como função da escola a promoção do bem-estar físico e emocional, sem considerar a importância da apropriação de novos conhecimentos para o desenvolvimento das crianças e dos jovens, para seu futuro no mundo.

Muitas de suas falas não apresentam queixas referentes ao ensino. O sinônimo de escola pública é escola boa, porque no padrão da escola pública. Logo, um exemplo de conformismo, ou seja, não há o que fazer em relação a isso. Entretanto, há outras manifestações de que a escola é boa. Boa em quê?

Os pais percebem e sabem do rendimento escolar de seus filhos, tanto na área de matemática, linguagem, ciências, etc. Sabem também que o rendimento é insatisfatório porque percebem que seus filhos não conseguem ler, escrever, calcular, ainda que estejam já no ensino médio. Muitos terminam este segmento na condição de analfabetos funcionais. E como podem dizer que a escola é boa?

As famílias têm reproduzido inúmeras questões precárias de ensino a partir das falas dos filhos: lotação de alunos numa sala; falta de segurança; indisciplina; falta de respeito com os professores; alunos que perturbam as salas; o ensino fraco; violência. Com essas falas o discurso vai se consolidando: “a má qualidade do ensino é perceptível, mas está bom. É escola do governo. É assim mesmo”, ou seja, naturaliza-se a precariedade do ensino público.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou no dia 4 de outubro de 2016 as notas por escola da edição do ano passado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem 2015). A comparação entre as escolas mostra que há um abismo entre os resultados das redes privadas e públicas.

De acordo com a presente pesquisa, embora as escolas públicas representem 58,2% do total de escolas na lista divulgada pelo governo, elas só respondem por 0,3% das 100 escolas com as médias mais altas, e 4,9% das mil escolas com as maiores médias.

Esses resultados mostram que há equívocos nas falas dos pais e que estes parecem não possuir conhecimento suficiente da realidade vivida por seus filhos para avaliar as condições de ensino das escolas que frequentam. Vivem, portanto, “no mundo do faz de conta”, pois os dados do MEC/Inep e OCDE²⁰ apontam que 50% dos alunos que ingressam no ensino médio não completam os estudos (em países como Coréia do Sul e Finlândia a evasão beira zero); 1,7 milhão de jovens entre 15 e 17 anos estão fora da sala

²⁰ Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico.

de aula (isso representa 16% da população nessa faixa etária); 3,7 bilhões de reais é o custo do abandono da sala de aula (a cifra equivale ao orçamento total da merenda escolar); 0,8% dos estudantes de 15 anos tem alto desempenho em matemática (na província chinesa de Xangai, campeã do ranking mundial, 55% fazem parte desse grupo) e 90% das nações se saem melhor que o Brasil nessa disciplina (o país perde para o Cazaquistão e a Albânia). Enfim, aquela educação proclamada por Anísio Teixeira nos anos 1970, que deveria ser igual para todos só existe no “mundo do faz de conta”.

Nesse “mundo do faz de conta” estão inseridos também os professores e diretores, pois estes têm as informações reais sobre os *rankings* e sabem muito bem que os seus alunos não conseguirão alcançar uma média desejada nessas inúmeras avaliações. Porém, o discurso é sempre o mesmo: “vocês precisam estudar, só depende do esforço de vocês, estudando-se consegue-se tudo”. Sabemos que não é bem assim; para se ter êxito nos resultados nacionais é necessário um processo que envolva a todos: financiamento público, políticas públicas, gestores, educadores, família e educandos.

É perceptível também que muitos deles (professores e diretores) se mantêm no ensino em face da estabilidade garantida pelo status de concursado. Fazem parte do sistema que silencia diante de dados tão alarmantes, preocupantes e decadentes do ensino público e parecem paralisados, estagnados no “mundo do faz de conta”.

Mas, e a reforma do ensino médio que está na pauta do dia? Será que ela considera toda esta complexidade aqui mencionada? O que fazer em relação à formação dos profissionais que atuam neste segmento? Vemos professores e, conseqüentemente também diretores, malformados por faculdades que priorizam o lucro e não uma prática de formação de qualidade; os professores não têm preparo para lidar com situações simples, tanto relacionadas ao conteúdo escolarizado quanto de relacionamento; faltam professores nas áreas de matemática, física e química, enfim, os problemas parecem não ter fim.

A partir do próximo eixo da análise será possível perceber a condição assumida pelos alunos neste cenário difícil de ser entendido, tamanha a sua complexidade.

3.3 Iludir para sobreviver

“Iludir para sobreviver” é a expressão que resume uma condição vivenciada pelos alunos da escola pública acessada por nós. O título deste eixo reporta à “Alegoria da Caverna”, mito de Platão, que é uma das passagens mais clássicas da História da Filosofia. É parte integrante do livro *A República*. A analogia que fizemos com as condições observadas na escola justificam a breve retomada do mito.

A alegoria é apresentada para que Sócrates explique aos interlocutores como deve ser a educação do filósofo. Essa educação consistiria na libertação dos grilhões da caverna, porque na caverna estão todos acorrentados, agrilhoados, não podem nem sequer virar a cabeça. Há um fogo colocado na saída da caverna que projeta sua luz na parede do fundo da caverna. Os homens estão acorrentados de costas para a saída e só veem as sombras projetadas no fundo da caverna. Entre o fogo, os prisioneiros e o fundo há pessoas passando, carregando estátuas por detrás de um muro. Os acorrentados veem sombras em movimento atrás do muro da caverna e acham que aquilo é a realidade. Para eles, a realidade são as sombras que se projetam na caverna.

O estatuto de realidade do mundo sensível é precário, é ilusório. Um dos indivíduos da caverna é libertado e sai da caverna e esta saída é muito difícil para ele porque não está acostumado com a luz que encontra fora da caverna. E a dificuldade de olhar para a luz simboliza toda a dificuldade da educação do filósofo, pois este está sendo colocado num novo plano de realidade que exige dele um plano de habituação. Essa habituação é a educação, que consiste numa série de ciências: matemática, astronomia e a dialética, que

vão habituá-lo a lidar com o mundo inteligível, que não muda. Habituação que leva décadas.

Essa alegoria recupera a ideia de educação como processo, lento, que conduz desse estágio de mergulho na treva, que é a vida do indivíduo preso à realidade, até a libertação, na qual ele é capaz de olhar para a realidade de modo mais ampliado, graças à apropriação de novos conhecimentos. Essa mudança constitui uma virada na vida do indivíduo, pois ele se volta completamente para a luz, o que significa que essa mudança não é meramente teórica, é uma mudança existencial; é um novo modo de vida que deve ser adotado pelo filósofo. Não é um mero ensino escolar, uma mera comunicação de conteúdos; é uma nova formação de vida, pois conhecer a realidade implica uma transformação existencial.

Na abordagem que Platão faz do Mito, relacionando com o papel do filósofo, ele defende que uma vez tendo acesso a uma nova realidade o indivíduo tem o dever de compartilhá-la com o coletivo, que também poderá buscar liberdade e felicidade, pois todos podem ver o que ele viu, conhecer o que ele conhece.

No que se refere à escola em questão, será que somente eu estava enxergando? – às vezes me perguntava. Era claro que não, mas parecia haver uma necessidade de permanecer neste “mundo da caverna” – tanto para os professores quanto para os alunos – para poderem sobreviver. Parecia que todos estavam num mundo ilusório e faziam grande esforço para não sair. Então o que eles faziam lá? Qual o interesse deles?

Muitas vezes eu tentava entender o quão difícil deveria ser para eles o fato de não possuir condições, em nível de conhecimento escolar, para poder concorrer a um vestibular nas principais universidades deste país. Alguns deles me perguntavam a respeito de profissões e vestibulares, também sobre concursos públicos, por exemplo, carreira militar. Na condição em que estavam, a probabilidade de adentrar nessas instituições era remota, pois não dominavam conhecimentos ou habilidades básicas, como por exemplo de língua

portuguesa ou matemática, e tal fato os manteria presos àquela realidade, restando-lhes submeter-se às condições que acessavam.

De modo dialético, a ilusão concorria para manter uma chama de esperança e então vislumbravam a possibilidade de mudar de vida, imaginando-se ocupando lugares de destaque no mundo do trabalho, do estudo; porém, quando confrontados com a realidade daquela escola, estruturalmente precária e pedagogicamente sem sentido, reagiam com a indiferença, sem dúvida estratégia para sobreviver na caverna.

Então, a indiferença equivale à subsistência e se iludir para sobreviver é uma forma de não enfrentar os conflitos existentes na escola e a fuga dos mesmos não permite avanço. Os adolescentes são indiferentes porque não são considerados sujeitos ou indivíduos capazes de assumir a autoria de suas histórias – de alunos, de pessoas, de cidadãos. Devem aceitar o que lhes é oferecido, seja fogo, seja sombra ou o pior, a ignorância. E então reagem como podem, ainda que não sejam compreendidos, ainda que a reação gere condições mais precárias: depredação do patrimônio e o desrespeito.

Se a escola não consegue desempenhar o seu papel, o que os alunos deveriam esperar? Quais os seus interesses? De acordo com Vigotski:

El problema de los intereses en la edad de transición es la clave para entender todo el desarrollo psicológico del adolescente. Las funciones psicológicas del ser humano, en cada etapa de su desarrollo, no son anárquicas ni automáticas ni causales sino que están regidas, dentro de un cierto sistema, por determinadas aspiraciones, atracciones e intereses sedimentados en la personalidad [Vigotski (1934/2012), p. 4].

Dentro desta perspectiva é importante destacar que o meio, como fonte de produção de mudança, tem um papel fundamental na produção do interesse destes

adolescentes. O interesse é desenvolvido a partir do desenvolvimento global da personalidade; os alunos precisavam “sobreviver” naquele universo sem significado.

A significação deveria ser desenvolvida naquele ambiente. Para Vigotski (1934/2012), “el objetivo de la educación consiste en formar determinados intereses positivos” (p. 27). É responsabilidade da escola também construir a interação, humanizar as relações, formar interesses. Sem significações não há possibilidade de interferência; é preciso intervir para que haja mudança nas significações. Intervir, neste caso, seria produzir conflitos.

Todas as semanas o grupo PROSPED aplicava alguma atividade aos alunos com o objetivo de verificar o que lhes causava interesse; era perceptível a adesão da maioria. Aliás, até um grupo no *WhatsApp*²¹ os alunos criaram. A impressão que me dava era de que, a estas atividades “extras”, eles aderiam de imediato. Abaixo seguem trechos do diário de campo:

Cheguei à escola às 18h30. Como sempre, o portão estava trancado e ninguém escutava a campainha. Esperei uns dez minutos. Assim que abriram fui à sala dos professores. Os professores começaram a chegar. A diretora e o mediador não estavam (...).

Primeira sala: a atividade tinha dois objetivos: os alunos deviam tirar fotos e, em seguida, elencar os temas. Assim foi feito. Eles tiveram quinze minutos para realizar as fotografias. Em seguida, via *WhatsApp*, deveriam enviar-me as fotos selecionadas. Também escolheram os temas. Nesta sala foram quatro temas: escola, pichação, natureza e falta de cuidado na escola, temas criados por eles.

²¹ *WhatsApp* é um comunicador instantâneo que permite trocar mensagens com os amigos de maneira extremamente objetiva.

Os alunos debateram um pouco sobre os temas. Um dos alunos pergunta: “por que este tema se a nossa escola não tem nada que nos lembre a natureza?” Eu disse: “podem ser escolhido temas que vocês visualizaram na escola ou não. O tema é livre”.

Interessante foi perceber que eles estavam atentos e enviaram no mesmo instante algumas fotos. Outros, porque não tinham conexão com a internet, ficaram de me passar depois.

Alguns me perguntaram o porquê do DDD 012 no número do telefone. Eu respondi: “a área 012 corresponde a região Vale do Paraíba, interior de São Paulo”. Eles me perguntaram: “você não é daqui? Quanto tempo você gasta de viagem?” Eu respondi as perguntas. O que me chamou a atenção foi o desconhecimento geográfico dos alunos.

Terminada a atividade nesta sala, fomos à sala dos professores. Tínhamos combinado de utilizar a aula do professor de matemática novamente, só que no outro 1º ano, porém, o professor de inglês perguntou se não gostaríamos de realizar a atividade na aula dele devido ao boato de que provavelmente após o intervalo não haveria mais aula. Foi o que fizemos (...).

A mesma atividade foi realizada. Os alunos utilizaram quinze minutos da aula para tirar as fotos e, em seguida, apresentaram três temas: cartazes colados nas paredes, pichação e carteiras quebradas. Quando os alunos viram o número do meu telefone escrito na lousa também perguntaram da área. Eu disse que morava em Pindamonhangaba. Eles perguntaram a distância e ficaram surpresos quando eu respondi que levava mais de duas horas e meia para chegar à escola. Um deles perguntou: “só para estar aqui com a gente e fazer este trabalho?” Eu disse: “sim”. Uma das alunas perguntou: “é aqui no estado de São Paulo?” (...)

Naquela noite, ainda na escola, eu comecei a receber as fotos. Quando cheguei em casa também recebi várias fotos dos alunos. Os alunos montaram um grupo no *WhatsApp* e me adicionaram. Segue abaixo a transcrição dos diálogos:

(transcrição sem modificações na escrita)

Conversas no grupo criado pelos alunos:

Nome do grupo: “vai se pixação ou naturez”

Cássio – Olá

Bothelh – Iae

Lêeh Roch – Maria²², porque tu colocou o José? Ele foi roubado esqueceu

Bothelh – Idai. O bandido tem que ta ligado que ele tem bonde

Lêeh Roch – Af. Prefiro a natureza

Bothelh – In Pk não os dois juntos?

Lêeh Roch – Porque não tem como...eu acho

Bothelh – Tipo fazermos uma mistura

Mensagens enviadas ao meu celular

Aluna A

A – O pusor vo coloca vo manda as foto amnha Pk nois não sabemos muito bem o que fazer tah

Cássio – Bom dia. Vou recolher todas as fotos e utilizaremos para a montagem do vídeo.

A – De todos os grupos?

Cássio – Isso mesmo. Vai ficar muito bom.

A – Achei que era um vídeo por grupo

Cássio – Poderemos conversar

A – Tá

Cássio – Ok

Aluno B

O aluno B enviou cinco fotos

²² Os nomes Maria e José são fictícios.

B – 1º f nº 13

Cássio – Muito obrigado

B – Nd

Cássio – Avise os demais alunos para enviarem. Ok?

B – Ok

Aluno C

O aluno C enviou cinco fotos

Cássio – Obrigado

C – E nois Profº

Cássio – Ficaram muito boas as fotos

C – Vlww qnt tive + tempo tiro mais s Algumas

Cássio – Ok. Cobre os demais alunos também.

C – Fexo cobro sim

Cássio – Obrigado

C – Magina!

(Diário de campo. Turmas: 1º E e 1º F / 13/10/2015).

Era notável a dualidade que partia dos alunos: se por um lado, especificamente com os professores, eles pareciam viver no mundo da caverna, isto é, precisavam se “iludir para sobreviver”, por outro, a partir do grupo criado, com o recurso do *WhatsApp*, eles demonstraram uma interação e uma criatividade próprias desta fase da adolescência.

Para Vigotski (2009), “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (p. 20). Ainda nesta perspectiva, destaca-se que a imaginação depende da experiência, e a experiência se forma

gradativamente. Logo, se o adolescente não possui uma rica experiência, defasada será a imaginação dele.

A experiência alheia ou experiência social contribui muito na construção da fantasia. Vivendo no “mundo da caverna” o adolescente fica privado desta possibilidade. Mas eu insisto que é uma opção feita pelos alunos na impossibilidade de romper esse silêncio ou de até mesmo partilhar as inúmeras fantasias, pois estas servem de “motor” para, por exemplo, ter condições de completar o ensino médio e, dessa forma, conquistar um bom emprego ou dar continuidade aos estudos no ensino superior.

Essa condição – “iludir para sobreviver” – é o que fecha as portas para um enfrentamento dos problemas; é a privação do conflito que produz a impossibilidade de uma reflexão e de viver a contradição, necessárias para o salto rumo a um modo de viver autônomo porque governado pelo sujeito. Entretanto, quando tudo isso não funciona e incomodar não é preciso emerge como modo de funcionamento dos processos educativos, são poucas as possibilidades de se implementar uma educação de qualidade. É sobre esta questão que trata o próximo eixo.

3.4 Quando tudo não funciona; incomodar não é preciso

Muitas vezes me perguntava, após ter feito as observações em sala, várias atividades com os alunos, conversas com os gestores e com os professores: qual o sentido de tudo isso? Como compreender o sentido da indiferença expressa por aqueles alunos? A indiferença não era somente dos alunos em relação às atividades e à escola; fazia parte também do universo dos professores em relação aos alunos, ou seja, parecia que muitas coisas não funcionavam.

A coletividade – a família, a escola, o espaço escolar, a sociedade em crise – por exemplo, sem uma articulação, não proporcionará um desenvolvimento adequado e necessário àqueles adolescentes – eu pensava.

Algumas noites, saía da escola com a seguinte reflexão: “incomodar é preciso, talvez seja o único jeito de alterar a dinâmica observada nas relações de gestores e corpo docente caracterizada pela indiferença, por ir tocando, ir fazendo, sem parar para avaliar, replanejar, refletir”. E eles faziam o mesmo conosco: tratavam-nos com indiferença. Em alguns momentos, ao chegar à escola, esperava por vários minutos até alguém abrir o portão. Tempo roubado das atividades que faria com os alunos.

Certo dia, a diretora, a coordenação e o corpo docente estavam reunidos na sala de professores e já se passara da hora de início das aulas. Observei-os ali, sentados, falando de questões do cotidiano e percebi certa indisposição naqueles educadores. Então, naquele momento, diante de salas cheias de alunos esperando pelos professores, a indignação me fez pensar: esta situação remonta à Caverna de Platão.

Eu estava muito incomodado e com dificuldades de continuar o projeto de intervenção, pois parecia que ele só importava para nós. Um fato que exemplifica esta situação ocorreu em uma noite em que eu já havia solicitado permissão da gestão para utilizar a sala de vídeo, visto que estávamos trabalhando na elaboração de um documentário. Cheguei com os alunos à porta da sala, no horário combinado, e ela estava trancada. Deixei os alunos esperando ali, e saí à procura de alguém para fornecer a chave ou abrir a porta; só conseguindo resolver depois de 15 minutos. Ocorre que a energia da sala devia ser acionada em um quadro de luz, que também ficava trancado com um cadeado e todas as vezes que alguém precisa usar a sala precisa ir atrás das chaves. Resultado, só conseguimos nos instalar 30 minutos depois na sala, restando apenas 20 minutos para a atividade planejada.

Neste relato fica patente a indisposição dos profissionais com o nosso trabalho, que fora devidamente aprovado, escrito, discutido nas reuniões de ATPCs, afixado na sala dos professores, etc. Todo este cuidado não amenizou a indisposição dos professores em nos receber nas salas de aula, tampouco a negativa em participar das atividades, por mais que os convidássemos.

Quando conseguia realizar as atividades propostas, saía satisfeito, porém ficava a impressão de que o trabalho só era importante para nós, ainda que informássemos, quase semanalmente, os resultados para os gestores.

O último dia de atividade com os alunos foi marcante. Conversamos, inicialmente, com o professor para a programação dos encontros finais – só mais dois e finalizaríamos o projeto com a elaboração e apresentação do documentário, já em curso e bem adiantado. Estávamos combinando a data. A coordenadora pedagógica chamou-nos à sua sala a fim de expor algumas situações. Comentou que nós não poderíamos mais trabalhar com os alunos, pois estavam reavaliando nosso projeto.

Também disse que os alunos estariam com as três semanas comprometidas: provas, recuperação e SARESP²³. Finalizou dizendo que como não conhecia nosso cronograma, achava que teríamos de dar o projeto por encerrado naquele ano, pois não daria mais tempo. Apontamos-lhe o projeto exposto sobre a sua mesa, alegamos que discutimos o cronograma com a diretora (que estava de férias) e tínhamos acertado com os professores. Ela afirmava que sabia, mas que o grupo de professores tinha revisto e não concordava mais com o projeto. Pedimos que em nome do interesse dos alunos, do compromisso que assumimos com eles era preciso concluir o documentário, que nos deixasse entrar então só naquele dia. Ela negou. Em atitude de quem implora, pedimos quinze minutos para nos

²³ Cf. <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). É aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

despedirmos dos alunos e dizermos o que acontecera, ela novamente negou, dizendo que as turmas estavam em prova.

Como não foi possível concluir a atividade com os alunos, recolhemos o nosso material e quando estávamos saindo, uma das turmas desceu, ou seja, não havia professor na sala. Por fim, estávamos já no portão da rua quando chegou a outra professora, atrasada, e nos perguntou se não íamos pegar a turma pois não poderia lecionar naquele dia devido a um problema particular. Ou seja, as duas salas estavam sem professores e nós fomos impedidos de trabalhar com os alunos. Ficamos atônitos, sem entender o que acontecera, pois os trabalhos seguiam normalmente até este dia.

Os fatos novos foram a saída do coordenador que viabilizara nossa entrada, o ingresso de uma nova coordenadora, a aposentadoria da diretora e a entrada da vice-diretora na função. Tínhamos tido o cuidado de conversar e apresentar-lhes o projeto, mas depois soubemos que elas foram pressionadas por dois professores que eram contrários às nossas atividades, pois os alunos estavam se mobilizando nas atividades, alunos, segundo eles, problemáticos, que não mereciam ser premiados com atividades diferenciadas e, nós, portanto, estávamos prejudicando os processos escolares.

Nossa orientadora conversou com a direção, que nos ofereceu para voltar em meados de dezembro, mesmo a contragosto dos professores, proposta que não aceitamos, mas deixamos claro nosso espanto com a coordenadora, nossa indignação com o desrespeito da escola e seus profissionais, e afirmamos lamentar que uma instituição de ensino agisse deste modo, sendo um contraexemplo para os alunos.

A impossibilidade de concluir a intervenção com os alunos, apresentar o produto da intervenção aos educadores nos remeteu diretamente à pesquisa e ao processo de pesquisa. O que teria acontecido? O que não funcionou? Pela primeira vez tivemos clareza de que nossas ações não foram dimensionadas com o cuidado necessário ao desenvolvimento do

projeto. De algum modo, contando com a parceria já conquistada dos professores com a turma que trabalhávamos, não cuidamos da resistência e da oposição que os dois professores faziam à equipe de psicólogos.

Por termos sido chamados pela diretora da escola, que nos colocou como demanda a compreensão da indiferença dos alunos, acreditávamos que estávamos ali devidamente legitimados, cumprindo um papel que nos fora atribuído: investigar e compreender as razões da indiferença e da evasão nos primeiros anos do ensino médio noturno.

Entretanto, a saída dos dois profissionais que negociaram a nossa entrada provocou grande alteração no clima organizacional e na dinâmica de relações no quadro docente e dirigente e começou a afetar o nosso trabalho. Seguros de que havia clareza plena do nosso papel na escola, não demos a devida atenção a pequenas queixas, pequenas manifestações que nos eram postas semanalmente quando lá chegávamos.

Essa mesma segurança, por saber que a vice-diretora, agora na direção, conhecia o projeto, não nos manteve próximos da mesma de modo a deixar claras as nossas ações. Abrimos brechas, portanto, para que os dois professores, aliados à nova coordenadora, construíssem inúmeras situações desagradáveis e constrangedoras que seriam criadas pelas nossas ações na escola. Após três meses essas situações geraram a crise que nos impediu de concluir o projeto. O que mais não funcionou?

Há também uma problemática neste contexto: o desconhecimento do papel do psicólogo escolar, pois quando se fala deste profissional logo as pessoas associam às atividades clínicas e terapêuticas.

Temos defendido, em acordo com diversos autores da psicologia escolar, uma atuação crítica do psicólogo, que, como tal, investe na reflexão de todos os sujeitos envolvidos no processo e considera as condições que produzem o cenário em que atua. Para isso, pensamos ser necessário lançar um olhar diferenciado ao contexto

escolar e aos sujeitos que nele se inserem, levando-se em consideração as múltiplas influências na constituição de cada um e, mais do que isso, é preciso que o psicólogo também se coloque nesse processo, já que, do nosso ponto de vista não há neutralidade possível (Petroni, 2013, pp. 24-25).

Podemos dizer que ainda é dificultosa, para muitos, a compreensão da psicologia escolar como campo de ação profissional. O psicólogo escolar tem como objetivo intervir nas relações, trabalhar o grupo, lidar com os conflitos; é o profissional das relações, mediador do desenvolvimento. Entretanto isso leva tempo e requer um esforço permanente da equipe de psicólogos e uma disposição dos profissionais da escola em se envolver na reflexão, em se incomodar com os conflitos e buscar soluções. Essa dimensão, na escola da presente pesquisa, não foi vivenciada pelos vários motivos que apresentamos.

Com as informações e reflexões apresentadas é possível tecer considerações preliminares sobre o que se encontra na base da indiferença dos alunos em relação à escola e suas atividades: parece que a indiferença se manifesta nas atitudes de todos os atores da escola e, por vezes, também no sistema educacional, sobretudo a rede de ensino à qual pertence esta escola. E foi necessário um grande esforço reflexivo para não nos tornarmos também indiferentes.

Entretanto, foi possível perceber em várias atividades desenvolvidas com os alunos um interesse e uma participação significativa da parte deles. Quando o conteúdo da vida deles é trabalhado ou evidenciado, o interesse emerge; quando eles são autores da atividade proposta, principalmente. E quando nós, na condição de pesquisadores, envolvemos os adolescentes, no planejamento da ação, abordando conceitos que se aproximam do seu modo de pensar, então não só o interesse, mas um desejo de participar, de se expressar e contribuir se fizeram presentes.

Por que então os alunos são indiferentes?

Pelo que observamos e sobretudo vivenciamos na escola, acreditamos poder afirmar que a indiferença que apresentam em relação aos conteúdos escolarizados radica no modo como são tratados: eles são os últimos na escola, os que menos contam ou importam, por mais paradoxal que esta ideia pareça ser. E a indiferença se torna, sob este ponto de vista, algo estrutural. Podemos chamar então de indiferença estrutural? Na escola em questão foi possível perceber um ensino não reflexivo, individualizado e individualizante, exercido por monólogos e textos/discursos prontos, em geral que culpabiliza os alunos, o sistema e as famílias.

Não observamos investimento no coletivo, no diálogo como problematizador dos conhecimentos escolarizados ou da realidade, entre os professores ou alunos, ou ainda na relação de ambos. Mas esta forma de relacionar-se na escola – dialógica – também não se observa na relação com o sistema de ensino – secretarias, diretorias de ensino – ou com as famílias e a comunidade, ou mesmo com a equipe de psicólogos. E ousamos chamá-lo de falta de cuidado.

O cuidado pode se dar a partir de uma coletividade em funcionamento, ou seja, de uma vivência do sujeito articulada com as inúmeras áreas que lhe são constitutivas: familiar, educacional, social, cultural, política, econômica, afetiva.

Para que haja cuidado é preciso que se instaure um coletivo. O coletivo que cuida produz interesse, porque os sujeitos se sentem valorizados, reconhecidos, investidos e, nesse ponto, é importante destacar que não só os alunos não são cuidados, mas os professores também não o são, assim como os coordenadores.

O coletivo da escola só existe como agrupamento de pessoas que se juntam dentro de um espaço físico e geográfico. O coletivo, enquanto interação de sujeitos com suas histórias, experiências, afetos, interesses, desejos e necessidades, parece não instituído na

escola; tampouco observamos um profissional que assumisse o papel de mediador das relações.

Em face dessas características, o contexto escolar se constitui terreno fértil para a instalação de um corporativismo, com a função de proteger os profissionais. Mas, e os alunos? Quem os protege? Que ferramentas dispõem para enfrentar essa dura realidade que caracteriza a escola?

O que observamos foram alguns alunos agindo individualmente, mesmo em relação aos seus colegas, tentando sobreviver nesse agrupamento cada vez mais confuso e caótico.

É preciso instaurar o coletivo como modo de funcionamento na escola: um coletivo ético. No cenário em que nos encontramos, de acordo com Goergen (2001), a prática educativa, um dos alicerces do pensamento moderno, encontra-se desestabilizada, isto é, sem funcionamento.

O que promoveria esse funcionamento coletivo que tem na base os princípios éticos na escola? Sem dúvida o Projeto Político Pedagógico (PPP) como instrumento construído pela gestão, pelos professores, pelos alunos, com os princípios do sistema de ensino estadual e federal; com os princípios da promoção do desenvolvimento de alunos e jovens; da promoção de desenvolvimento de profissionais que tenham no seu cerne o coletivo como modo de funcionamento, o que implica a participação, em todos os níveis, incluindo a família e a comunidade.

Quando o Projeto Político Pedagógico, elaborado coletivamente, passar a nortear as ações na escola, seja no que concerne ao currículo desenvolvido por seus profissionais ou às normas postas e reguladoras da instituição, considerando também os alunos com seus desejos, interesses e proposições e as famílias com suas expectativas e necessidades, a escola terá condições de se tornar um espaço transformador, iluminado, contrapondo-se à

caverna como aprisionamento que impede o desenvolvimento do psiquismo, a autonomia e a emancipação, enfim.

É justamente a diversidade de demandas postas pela escola, relativas aos sujeitos em suas singularidades, ao coletivo e sua construção, e às relações entre pessoas de diferentes idades, classe social, interesses, valores, desejos, enfim, que confere à ação do psicólogo escolar grande desafio, sobretudo na eleição e planejamento de ações que se voltem a essa diversidade que constitui a Educação (Petroni, 2013, p. 27).

Enfim, os quatro eixos de análise apresentados: *“uma praça chamada escola”*, *“a escola no mundo do faz de conta”*, *“iludir para sobreviver”* e *“quando tudo não funciona, incomodar não é preciso”* são um desdobramento da forma de compreender o sentido da indiferença em relação ao conhecimento escolarizado por parte dos alunos da pesquisa em questão.

A escola poderia proporcionar uma situação social de desenvolvimento aos alunos para que os mesmos evitassem, em muitos momentos, estratégias de sobrevivência: a invisibilidade e o desinteresse, por exemplo. A desarticulação da coletividade impede a interação, impedindo uma vivência integrada da educação escolar pelo sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que está na base da indiferença expressa pelos alunos em relação à escola e suas atividades? Esta foi a pergunta norteadora da presente pesquisa, que produz em mim grande inquietação que me acompanha desde a graduação.

O trajeto realizado para sua investigação exigiu a busca por inúmeras ferramentas que deram suporte para discutir cientificamente tais indagações e construir algumas explicações para o fenômeno da indiferença na escola. Porém, novos questionamentos foram surgindo, à medida em que nos aproximávamos de compreensões possíveis, indicando novas necessidades de aprofundamento.

As reflexões nos levam a uma busca incessante pelo saber. É perceptível uma atitude insaciável do ser humano nesta caminhada. Porém, esta busca nos ajuda a chegar facilmente numa única conclusão: quanto mais pensamos estar próximos do conhecimento e da verdade, mais longe estamos.

Também é válida a sentença socrática: *“só sei que nada sei”*. Reconhecer a própria ignorância é a atitude mais sábia que um ser humano pode ter. Aliás, esta é uma via certa que nos possibilita permanecer na condição de aprendiz.

Julgo ter sido esta a melhor forma possível de apropriação do conhecimento feito por mim ao longo deste trabalho. Por isso, abaixo apresento algumas reflexões como considerações finais, que se constituem em narrativas reflexivas que tomam por base os eixos de análise que desenvolvi.

No primeiro eixo da análise, *“uma praça chamada escola”*, várias foram as inquietações surgidas, dentre elas, uma pergunta: como é possível uma instituição – necessária para a sociedade – ter perdido o seu papel de promover a educação sistematizada?

Uma praça não apresenta possibilidades de um conhecimento escolarizado. A fala de um professor – *“eu não consigo trabalhar”* – sintetiza: desabafo, cansaço, insegurança, medo, indignação, ou seja, elementos que comprovam que a instituição estudada apresenta uma distância muito grande do ideal de educação e que os problemas estão longe de soluções.

No segundo eixo, *a escola no “mundo do faz de conta”*, expressa a inadequação desta instituição aos alunos desta sociedade contemporânea; apresenta um ensino engessado, ineficiente e desconectado com a realidade; também revela que há equívocos nas falas dos pais e que estes parecem não possuir conhecimento suficiente da realidade vivenciada por seus filhos para avaliar as condições de ensino das escolas que frequentam. Os *rankings* mostram o contrário daquilo que os diretores e o corpo gestor muitas vezes falam: *“vocês precisam estudar, pois alcançarão tudo o que desejam”*.

O terceiro eixo, *“iludir para sobreviver”*, é uma forma que os alunos encontraram de não enfrentar os conflitos existentes na escola; dessa maneira parecem atestar que necessitam deste recurso para a sobrevivência. Disso deriva a indiferença porque eles não são considerados sujeitos capazes de assumir a autoria de suas histórias; têm de aceitar o que lhes é oferecido. A reação diante disso gera revolta e condições mais precárias, como a depredação do patrimônio e o desrespeito.

No quarto eixo, *“quando tudo não funciona; incomodar não é preciso”*, apresenta uma desarticulação da coletividade (família, escola, espaço escolar, a sociedade) e a impossibilidade de um desenvolvimento adequado e necessário aos adolescentes. Também foi possível perceber uma indisposição dos educadores com o nosso trabalho. Dessa forma, sem a possibilidade de concluir a atividade, muito menos de apresentar o produto da intervenção, encerramos as atividades. Muitas foram as perguntas a partir deste fato que nos inquietaram, o que fez com que nos perguntássemos: o que mais não funcionou? Por

isso o *“incomodar não é preciso”*; o incômodo é propulsor de mudança, a qual não era bem-vinda na escola.

Toda a problemática educacional apresentada está dentro de um contexto cultural em crise, isto é, desarticulado e muitas vezes sem perspectiva de desenvolvimento. Em outras áreas também é fácil de identificar: crise na política, na saúde, na segurança pública, na economia e demais setores da sociedade. Vivemos também numa crise ética, a qual julgo ser a mais preocupante.

Mas também é válido lembrar que houve inúmeras reações por parte dos estudantes, em nível nacional, que ficou para a história da educação brasileira. As invasões nas escolas demonstraram que os alunos estão insatisfeitos com o sistema. Eles disseram um “basta” para tanta injustiça e incoerências encontradas. A indiferença ao conhecimento escolarizado levou-os a uma resposta, ainda que algumas vezes desmedida.

Compreender o sentido da indiferença em relação ao conhecimento escolarizado, para jovens dos primeiros anos do ensino médio noturno, nos aponta o objetivo da presente pesquisa. Dessa forma, foi possível constatar que a escola e os conteúdos estão longe de promover o interesse dos alunos; não há espaços (na escola) em que significados sejam negociados e que novos sentidos sobre o papel da escola em suas vidas possam ser configurados.

Os alunos são os últimos e, por isso mesmo, invisíveis no processo educativo. Isso é perceptível e desencorajador para todos, em especial, para estes; interfere nos afetos e transforma-se em indiferença; na base da indiferença está este afeto em “curto circuito”. Chamo de “curto circuito” a desarticulação da coletividade (família, educação, políticas públicas).

As preocupações dos educadores e também do corpo gestor estão distantes da intenção de promover uma situação social de desenvolvimento que seja positiva, que seja progressiva e que ajude os alunos.

Propositalmente, por parte de quem conduz o processo educacional, há intenções contrárias para o desenvolvimento. Já que psicólogo escolar acompanha processos de desenvolvimento, este profissional deve continuar nesta luta histórica para demarcar o seu lugar – assunto tão discutido nos últimos tempos.

Enfim, a colaboração que pretendo deixar com este trabalho é de nível reflexivo, pois tamanho é o grau de alienação dos alunos e dos educadores constatado que chega a ser surpreendente. Muitas coisas estão sustentadas por um esquema falso. A escola pública parece “formar” os cidadãos que ficarão fora, à margem da sociedade neste país.

Enquanto não houver clareza das seguintes perguntas – que escola pública queremos? Como compreender a lógica deste sistema? Como restituir à escola o ensino e no conhecimento? – as coisas não mudarão de lugar.

Trata-se, portanto, de superar os modos de funcionar que tem caracterizado a escola e as relações de ensino-aprendizagem, de professores e alunos, de educadores e sistema de ensino, de escola e comunidade. E a psicologia crítica é um campo que pode favorecer esta superação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranha, M. L. A. (1989). *História da educação*. São Paulo: Moderna.
- Barbosa, E. T. & Souza, V. L. T. (2015). Sentidos do Respeito para alunos: uma Análise na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Rev. Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(2), pp. 255-270. Obtido em 17 de julho de 2014. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v35n2/1982-3703-pcp-35-2-0255.pdf>
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar – ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (2009). *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009a*. Brasília: Casa Civil. Recuperado em 21 de janeiro de 2016. Obtido em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm.
- Casali, A. (1995). *Elite intelectual e a restauração da Igreja*. Petrópolis: Vozes.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. (2013). Brasília: MEC, SEB, DICEI. Recuperado em 18 de janeiro de 2016. Obtido em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192
- Dugnani, L. A. C. (2011). *Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: uma análise da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado,

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida,
Programa de Pós-graduação em Psicologia, Campinas.

Fundação Carlos Chagas. (2015). *Ensino médio: políticas curriculares dos estados brasileiros*. São Paulo. Recuperado em 21 de janeiro de 2016. Obtido em:
<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2015/ensino-medio-politicas-curriculares-estados-brasileiros-899421.shtml>

Goergen, P. (2001). *Pós-modernidade, ética e educação*. Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Editora Autores Associados.

Meira, M.E.M. (2003). *Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica*, in Meira, M.E.M e Antunes, M.A.M. (orgs). *Psicologia escolar: teorias críticas* (p. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Monteiro, M. A. A. et al. (2012). *A influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula*. Bauru: Revista Ciência & Educação.

Neves, M. A. P. *Psicologia Escolar e Música: mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação*. 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Campinas, 2015.

Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. New York: Open University Press.

Patto, M. H. S. (1993). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Editor.

Perine, M. (1992). *A Modernidade e sua crise. Síntese Nova*

Fase, 19 (57), pp. 161-178. Recuperado em 15 de janeiro de 2016. Obtido em <http://faje.edu.br/periodicos2/index.php/Sintese/article/view/1536/1887>.

Petroni, Ana Paula. *Psicologia Escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores*. 2013. 275p. Tese (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2013.

Petrovski, A. V. (1984). *Personalidad, actividade y colectividad*. Buenos Aires: Cartago.

Pino, A. (2000). In *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ.

Plano Nacional de Educação. (2014). *Planejando a próxima década: conhecendo as vinte metas do Plano Nacional de Educação*. Recuperado em 15 de julho de 2015. Obtido em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.

Reis, R. (2014). *Aprender na atualidade e tecnologias: implicações para os estudos no ensino médio*. Porto Alegre: Revista Educação & Realidade.

Reis, R. (2012). *Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos*. São Paulo: Revista Educação e Pesquisa.

Saviani, D. (2008). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2001). Ética, educação e cidadania. *Philos: Revista Brasileira de Filosofia no 1º grau*, Florianópolis, 8 (15).

Souza, V. L. T. (2010 a). *O conceito de vivência em Vigotski*. Anotações de aula, texto não publicado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-graduação em Psicologia como profissão e ciência, Campinas.

Teixeira, A. (1976). *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Teixeira, A. (1968). *Educação é um direito*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Vigotski, L. S. (1925/2004). *Teoria e Método*. (3 ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L.S. (1934/2012). *Obras escogidas IV – Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. Madrid: A. Machado Libros.

ANEXOS

**ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(pais ou responsáveis)**

Eu, _____ com o RG
de nº _____, residente e domiciliado a (rua, av., praça)

_____, nº _____, Bairro
_____, Cidade _____, Estado _____, CEP
_____, Telefone (____) _____, abaixo assinado, declaro para

todos os fins éticos e legais, que tenho pleno conhecimento de que meu (minha) filho (a):

_____ participará da pesquisa: **A relação de**

alunos do ensino médio de uma escola pública com as atividades pedagógicas e os

educadores: um estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski,

realizada pelo pesquisador Cássio Rodrigo de Oliveira, orientada pela Professora Dra.

Vera Lúcia Trevisan de Souza, que tem por objetivo compreender o sentido da indiferença

manifestada pelos jovens no contexto escolar de uma escola pública no interior de São Paulo.

Declaro ter ciência de que as informações deste estudo serão coletadas em dois momentos, sendo que, no primeiro, trata-se de encontros semanais pré-agendados, durante as aulas de Matemática desta instituição, que serão realizados no decorrer de dez meses letivos, de fevereiro a julho e de agosto a dezembro, de 2016. Estes encontros serão mediados por expressões artísticas tais como vídeos, reproduções de imagens de arte, oficinas de grafite e intervenção urbana, dentre outros. Estou ciente de que haverá, num segundo momento, uma entrevista semiestruturada, efetivando assim perguntas disparadoras sobre as quais terei de dialogar com o pesquisador.

Por este instrumento dou plena autorização para que qualquer informação obtida durante a pesquisa seja utilizada para fins de divulgação em livros, jornais e revistas científicas, desde que seja reservado sigilo absoluto de minha identidade, garantia a mim concedida pelo pesquisador. Declaro ainda ciência de que todas as informações – dos encontros e da entrevista – são gravadas e posteriormente transcritas e que as informações serão utilizadas como dados deste estudo.

Declaro que a participação neste estudo é voluntária e sem ônus. Entendo também que é garantido o direito de interromper participação do (a) meu (minha) filho (a) a qualquer tempo que me convier, bastando para tal apenas manifestar oralmente minha intenção ao pesquisador, sem nenhum ônus.

Compreendo que, embora meu (minha) filho (a) não seja exposto a nenhum risco adverso diferente do que é submetido em meu cotidiano, há o risco, ao participar deste estudo, de que ele (a) se sinta incomodado (a) emocionalmente ou fragilizado (a) diante das atividades propostas. Diante de qualquer sintoma que coloque em risco o bem-estar emocional dele (a), compreendo que posso solicitar ao pesquisador assistência psicológica, e que esta me será oferecida pelo mesmo, pelo tempo que for necessário e sem ônus.

O projeto de pesquisa foi avaliado **pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos** da PUC-Campinas, telefone (19) 3343-6777.

Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos.

Por fim, declaro que recebi uma cópia deste Temo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, ____ de _____ de 2016

Assinatura do pesquisador Cássio Rodrigo de Oliveira	Assinatura do responsável

ANEXO II – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do (a) meu (minha) responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do (a) menor

Informações adicionais a respeito da pesquisa poderão ser solicitadas diretamente com o pesquisador através do e-mail cassiosdb@hotmail.com ou pelo telefone (12) 97403-4958, em horário comercial, das 08h às 12h e das 14h às 18h. Ou ainda com a orientadora da pesquisa Prof. Dr. Vera Lúcia Trevisan de Souza, pelo e-mail vera.trevisan@uol.com.br.

Em caso de **dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa**, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-CAMPINAS; telefone: (19) 3343-6777; e-mail: comitedeetica@puccampinas.edu.br; endereço: Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900; horário de funcionamento: de segunda a sexta-feira, das 08h00 às 17h00.

ANEXO III – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**(pais ou responsáveis)***(Atualidade)*

1. Como você vê o envolvimento do (a) seu (sua) filho (a) com a escola hoje?
2. Ele (a) se interessa pelos temas das aulas?
3. Ele (a) falta com frequência? Por que ele (a) falta?
4. Do que ele (a) mais gosta na escola?
5. Ele (a) conversa com você sobre o que faz na escola? Sobre o que ele (a) conversa?
6. Ele (a) estuda em casa? Por quê?
7. Ele (a) é um bom aluno? Por quê?
8. Ele (a) é um bom (boa) filho (a)? Por quê?
9. Você já foi chamado (a) à escola? Por quê?
10. Além da escola, o que mais seu (sua) filho (a) faz?
11. Ele (a) tem responsabilidades em casa?
12. Qual a sua maior preocupação com ele (a) hoje? Por quê?
13. No que você acha que a escola pode ajudar seu (sua) filho (a)?
14. A escola dele (a) é boa? Por quê?

(História)

1. Fale como seu (sua) filho (a) se relacionava com a escola quando criança. Ele cursou creche?
2. Como foi o desempenho dele (a) na escola? (notas altas, notas baixas, média).
3. Quando ele (a) demonstrou maior e menor interesse pela escola?

(Futuro)

1. O que você acha que vai faltar ao seu filho (a) no futuro?
2. Que dificuldades e facilidades ele (a) terá para encontrar um trabalho?
3. No que a escola poderia ajudar, hoje, para superar essas dificuldades?
4. Você acha que seu (sua) filho (a) domina conhecimentos de português e matemática para conseguir trabalhar em quê?
5. Como seria uma escola que interessasse e envolvesse os jovens?

ANEXO IV – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**(adolescentes)**

1. Como é o seu envolvimento na escola hoje? Como você se envolve na escola?
2. Você se interessa pelos temas das aulas?
3. Você falta com frequência?
4. Do que você mais gosta da escola?
5. Você conversa com seus pais sobre o que faz na escola?
6. Você estuda em casa?
7. Você se considera bom aluno? Por quê?
8. Você é um bom filho?
9. Ajuda em casa?
10. Seus pais já foram chamados na escola?
11. Além da escola, você faz alguma coisa?
12. Você tem responsabilidade em casa?
13. Qual a sua maior preocupação hoje? Por quê?
14. No que você acha que a escola pode te ajudar?
15. A sua escola é boa?
16. Como você se relacionava com a escola quando criança?
17. Você cursou creche?
18. Como foi o desempenho da escola no ensino fundamental? Notas altas, baixas?
19. Quando você demonstrou maior e menor interesse pela escola?
20. O que você acha que vai faltar no futuro para você?
21. Que dificuldades e facilidades você terá para encontrar um trabalho?
22. No que a escola hoje poderia ajudar você a superar estas dificuldades?

23. Você acha que domina conhecimentos de língua portuguesa e matemática para conseguir trabalho?
24. Acha que (português e matemática) dão base para encontrar emprego?
25. O que você acha que causaria interesse e o envolvimento de todos os alunos?
26. Os alunos prestam atenção na aula?
27. O que mais atrapalha na sala?
28. Como é o uso de celular? Como seria a solução para resolver isso?
29. As tecnologias atrapalham?