

Os jovens, o Ensino Médio e a vida que os estudantes não encontram na escola

Youth, high school and the life that students find not in school

Carlos Antônio Giovino Jr.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

A despeito do crescente reconhecimento de que a educação escolar não deve ficar restrita a transmissão de conhecimentos, devendo incorporar outras práticas igualmente educativas, como o trato com a diversidade cultural, a discussão de temas de natureza política e social que afetam diretamente os alunos e a consideração pelas manifestações culturais e artísticas típicas da juventude, considera-se que ainda predomina, nas propostas de educação dos jovens, especialmente no Ensino Médio, a ênfase na chamada formação intelectual, mesmo quando o objetivo é capacitar tecnicamente os alunos, como é o caso da educação profissional. Essa situação parece se configurar em decorrência da preocupação excessiva, que acompanha o debate sobre finalidades e função social da educação e da escola, com a continuidade dos estudos – preparação para a fase seguinte da escolarização – e com a inserção no mercado de trabalho – preparação para a vida profissional. Desse modo, as indefinições, as ambiguidades, as incertezas, e todos os outros termos empregados para definir ou caracterizar o Ensino Médio, possuem poucas chances de ser solucionadas, uma vez que é vislumbrado mais o que deve acontecer após a conclusão da etapa final da educação básica (continuidade dos estudos no Ensino Superior ou entrada qualificada no mercado de trabalho) do que aquilo que pode acontecer ou acontece no período de três ou quatro anos que os jovens (entre 14-15 e 17-18 anos) passam na escola. Walter Benjamin (1984) já chamava atenção, na década de 1910, para a necessidade de não se estabelecer uma relação direta e estreita entre ciência e profissão, entre educação e trabalho. O autor postula que atenção especial deve ser dada à vida do estudante na escola (sua referência é a universidade, mas é possível

extrapolar tais ponderações para o Ensino Médio), de modo que a experiência dos jovens na educação formal pudesse adquirir um significado verdadeiramente formativo. Para o autor, era necessário combater o isolamento intelectual da formação escolar e, de igual maneira, a tendência – que estaria aparentemente no outro extremo – de transformar a educação em prática de adaptação às necessidades surgidas do desenvolvimento econômico e social. Nesse sentido, há uma série de experiências fundamentais de natureza intelectual, política e social que podem proporcionar o desenvolvimento da consciência e da sensibilidade, corporal e cognitivo, moral e da personalidade que não são e não têm sido promovidas nas escolas de um modo geral, sendo, na maior parte das vezes, quando isso acontece, oferecidas somente em projetos e ações pontuais e de caráter extracurricular. Enquanto essa for uma tendência importante presente no Ensino Médio, com reflexos no tipo de relação que os alunos mantêm com a escola, com os professores e com os conteúdos ensinados, as reformas educacionais e propostas de inovação não conseguirão atingir resultados satisfatórios, inclusive, como apontou Adorno (1966), podendo produzir o contrário do que se pretendia. Ao invés de escolas nas quais os jovens possam viver experiências significativas de formação, poderemos cada vez incentivar uma relação a partir da qual considerem o Ensino Médio apenas passagem e preparação para o devir.

A formação do indivíduo e o Ensino Médio

Este estudo incide sobre o processo de formação do indivíduo, considerado como uma categoria social moderna consolidada, em especial, na sociedade centrada nas relações sociais capitalistas. O foco na educação, compreendida como campo de intervenção científica, social e política, justifica-se pela necessidade de examinar a formação das novas gerações, em especial, aquela que tem lugar na instituição escolar, tendo em vista que estas estão sujeitas, em um espaço social privilegiado, às determinações sociais porque tal instituição se constitui em importante meio científico, técnico e tecnológico de conformação dos indivíduos à ordem da sociedade industrial e à racionalidade tecnológica, seja submetendo os alunos à organização da escola e às práticas pedagógicas, seja contribuindo para a ampliação do controle social sobre crianças, adolescentes e jovens, seja concorrendo para a reprodução da

sociedade administrada. A referência adotada é a teoria crítica da sociedade, principalmente as formulações elaboradas pelos autores da primeira geração da Escola de Frankfurt acerca da racionalidade tecnológica como ideologia da sociedade industrial (Herbert Marcuse), da formação e da educação (Theodor W. Adorno) e da situação da juventude ante a vida escolar (Walter Benjamin).

Em um primeiro momento são apresentados os conceitos que são a base da análise realizada acerca do Ensino Médio e da situação vivida pelo grupo de 21 alunos de escola pública investigados. Em seguida, atenção especial é dada aos modelos de interpretação para o Ensino Médio, especialmente os produzidos no Brasil a partir da década de 1960, aos debates e reformas que incidiram sobre esse nível da educação básica, em torno de sua natureza e finalidades, e às propostas elaboradas visando a formação técnica profissional (principalmente as desenvolvidas nas escolas públicas). Além disso, são analisadas as manifestações dos alunos tendo em vista a exploração de elementos que possibilitam apreender sua condição de jovem e de estudante, o que permite tecer algumas considerações sobre a relação dos jovens com a instituição escolar e a experiência vivida no Ensino Médio – o processo de formação intelectual, moral, da personalidade e político. São problematizados aspectos relacionados à natureza e às peculiaridades do Ensino Médio, tais como a função da escola, a formação para o trabalho, o preparo para a continuidade dos estudos, a experiência de jovens e adolescentes com a escola, a formação política e o envolvimento da instituição escolar com as demandas sociais.

A necessidade de pesquisar o Ensino Médio

Diante do quadro que apresenta, de um lado, a insatisfação dos alunos em relação à educação, de outro, a reafirmação da escola como um espaço privilegiado para a formação das novas gerações, a despeito da existência de outras formas de socialização até mais valorizadas e mais bem vistas do que a própria escola, afigurou-se como possibilidade de compreensão da realidade escolar um estudo que, tendo como referência os próprios alunos, pois a eles é dirigida toda ação pedagógica, buscasse elucidar alguns aspectos do trabalho que realmente a escola de Ensino Médio realiza, especialmente aqueles que não se referem à transmissão de conhecimento e ao desenvolvimento intelectual. Isso não significa que, aqui, são desvalorizadas tais dimensões da

educação escolar, mas apenas quer se chamar a atenção para a necessidade de considerar a prática pedagógica para além dessas finalidades, ainda que não se possa negar seu caráter fundamental.

De outra parte, tem-se a consciência de que não se pode tomar o que os sujeitos dizem a respeito de sua experiência sem a devida confrontação com o contexto social mais geral, no entanto, a expressão dos alunos pode se constituir em ponto de partida para o entendimento das práticas escolares.

Com base em tais considerações, foi possível projetar uma pesquisa que tivesse como foco de análise os alunos jovens e adolescentes. Essa decisão foi motivada pela pressão visível por eles sofrida em virtude das múltiplas cobranças feitas nesse momento da vida escolar as quais, de modo geral, podem assim ser resumidas: é o momento em que devem chamar para si novas responsabilidades, tomar decisões e assumir compromissos e, ao mesmo tempo, continuam sendo julgados incapazes de fazer escolhas e de ser agentes de suas próprias vidas, sendo considerados imaturos. Essa postura ambígua em relação à adolescência e à juventude, expressa pela tensão entre atribuição de responsabilidade e direcionamento restritivo é um dos dilemas enfrentados pelos adultos no que se refere à educação das novas gerações e, talvez, seja possível dizer que, na escola, essa situação adquire um caráter dramático, pois espera-se que o aluno se torne agente do seu próprio processo de formação, mas ainda lhe é negada a autonomia para a tomada das decisões mais importantes. A instituição escolar abre pouco espaço para a discussão acerca dos meios e fins das ações pedagógicas, chegando mesmo a ocultar quais são os verdadeiros objetivos da educação escolar. A esse propósito, Dubet (2003) evidencia a existência de mecanismos propriamente escolares, embora apresentem nexos com a estrutura da sociedade, definidores da vida escolar e da subjetividade que pode se constituir e se expressar nesse espaço social. Em outro artigo, o mesmo autor, em coautoria, expõe a presença na escola de dois modelos de socialização: o que, a partir da prática pedagógica, produz a integração social e o que produz o distanciamento (DUBET; MARTUCCELLI, 1997). De outra perspectiva e focalizando os estudantes universitários dos anos 1960, Bourdieu e Passeron (1968) defendem a necessidade de se fazer a sociologia da condição dos estudantes **não se** perdendo de vista o modo como se relacionam com a vida escolar – que pode apresentar diferenças, inclusive aquelas decorrentes das distinções e desigualdades de origem. Essa relação é permeada por situa-

ções nas quais fica evidente que a escola (de qualquer nível) produz algumas disposições em seus alunos.

Portanto, parece não restar dúvida de que a instituição escolar faz mais do que transmitir conhecimento e promover o desenvolvimento intelectual. As práticas que acontecem em seu interior incidem sobre variados aspectos da formação e respondem às funções sociais atribuídas ou delegadas aos professores. Se essa é uma das características de todo trabalho educativo, o debate sobre tais funções e o modo como são realizadas é imprescindível, inclusive considerando-se a necessidade de tirar das sombras e tornar públicos os reais objetivos da escola, principalmente proporcionando aos estudantes a consciência sobre eles.

Em relação à pesquisa empírica, procurou-se levantar quais as necessidades, expectativas e aspirações manifestadas pelos alunos com o intuito de estabelecer as relações entre indivíduo, escola e sociedade. A intenção foi a de evidenciar as manifestações individuais para verificar de que maneira são condicionadas pelas tendências sociais predominantes e, também, as possibilidades de fugirem ou negarem os padrões estabelecidos. Embora a análise dos dados tivesse como objetivo desvendar o que acontece no interior da instituição escolar, uma das maiores preocupações foi não deixar de relacionar a experiência dos sujeitos investigados com a estrutura geral da sociedade. Supõe-se que uma situação concreta somente adquire os seus significados quando é confrontada com seu caráter social, isto é, com a própria totalidade que a determina. São apresentados os apoios teóricos do estudo e, em seguida, os dados e análises realizadas.

Vida estudantil e experiência na escola

A decisão de tomar a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt como referência teórica para um estudo sobre os alunos no Ensino Médio se deve ao fato de ela se constituir em teoria social que toma a sociedade, a ciência e a cultura como objetos de estudo com a finalidade de apontar as possibilidades históricas de construção de uma sociedade livre e justa e, principalmente, aquilo que se constitui em impedimento e obstáculo à realização do que Horkheimer denomina de “estado racional” (sociedade baseada no livre desenvolvimento das faculdades e capacidades humanas). Nesse sentido, a teoria crítica é negativa

(analisa criticamente o existente tendo em vista as possibilidades históricas futuras): ao negar e fazer a crítica da sociedade burguesa capitalista, afirma; “isso não tem que ser necessariamente assim, os homens podem mudar o ser e as circunstâncias já existem” (HORKHEIMER, 1991). Nesses termos, a produção de conhecimento que não tenha como fim a transformação social contribui para a perpetuação da ordem existente, marcada pela dominação social e a exploração econômica dos mais fortes sobre os mais fracos.

De outra parte, Adorno (1995) chama atenção para a necessidade de combate às condições objetivas e subjetivas que continuam produzindo a barbárie no seio da sociedade e da cultura que, da perspectiva material, se encontram em um estágio bastante avançado de desenvolvimento. Desse modo, é fundamental dirigir todos os esforços no sentido de que a educação possa formar e fortalecer os indivíduos, tendo em vista a resistência às tendências sociais predominantes que estimulam a agressividade e a violência. O fato de os educadores não levarem essa necessidade a sério faz com que a escola, quando valoriza e promove a competição, a seleção e classificação de seus alunos conforme o desempenho, quando não é discutida a legitimidade da autoridade estabelecida, quando se eleva a princípio educativo a severidade, quando se oculta as razões que fazem os professores agirem de determinada forma, enfim, quando não se promove a renovação da cultura (BENJAMIN, 1993), tudo isso faz com que a escola contribua para a reprodução da violência e da barbárie, uma vez que não acontece no seu interior e em suas práticas a contraposição a elas.

Adorno (1995a), sem a pretensão de formular um projeto educacional, apresenta algumas ponderações sobre a possibilidade de a educação se voltar contra as condições e as tendências sociais que levam ao horror e ao sofrimento. Não se trata de, pela via da escola, transformar a sociedade, ignorando ingenuamente as determinações do sistema econômico e capitalista responsáveis pela injustiça e pela desigualdade, mas fortalecer os indivíduos de maneira que possam minimamente resistir. Para que isso seja possível, é fundamental a promoção de um clima em que os motivos que conduzem ao medo, à violência e ao horror se tornem conscientes (ADORNO, 1995a). Assim, “(...) mesmo que o esclarecimento racional não dissolva os mecanismos inconscientes, (...) ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistência” (ADORNO, 1995a, p. 136). Aliás, é essa capacidade

de resistir que pode fazer com que o indivíduo se contraponha “ao poder cego de todos os coletivos” (ADORNO, 1995a, p.127). Além disso, a escola não pode abrir mão da educação política, de modo a que sejam colocadas em xeque não somente o jogo de forças e de interesses presentes no aparato estatal e tecnológico, mas igualmente as bases sociais e econômicas que sustentam a dominação social.

Como já mencionado, o autor não almeja elaborar uma teoria pedagógica, no entanto, considera imprescindível que a crítica à sociedade burguesa, às condições objetivas que levam ao controle totalitário sobre os indivíduos, ao domínio dos homens sobre a natureza que coloca em risco ambos, enfim, ao processo social que culmina com a “coisificação da consciência” (ADORNO, 1995, p. 130), tenha na educação um lugar prioritário e privilegiado para se desenvolver.

É dessa perspectiva que o Ensino Médio é considerado. Sendo a educação escolar uma prática social que envolve a formação intelectual, da personalidade e moral das novas gerações, torna-se relevante o exame daquilo que acontece nesse nível da educação básica. Portanto, considerar todas as dimensões da vida escolar (pedagógica, cultural, social e política) é um posicionamento que aponta para a necessidade de conceber o Ensino Médio como mais do que preparação (para o Ensino Superior ou para o trabalho), pois envolve um conjunto de experiências decisivas para a formação dos adolescentes e dos jovens.

Partilhando da noção de “formação cultural como apropriação subjetiva da cultura” (ADORNO, 1966, p.176), é possível afirmar que ela deveria ter como fim a possibilidade de promover a autonomia dos indivíduos, isto é, destes apoderarem-se de maneira livre daquilo que a cultura pode oferecer. Seguindo o mesmo raciocínio: a formação somente se realizaria plenamente quando a cada indivíduo fosse permitido, não só a identificação com a tradição e com a cultura, o que, sem dúvida, é fundamental, mas também a possibilidade de negá-las (ADORNO, 1966, p.185-86), que é a maneira pela qual ocorreria o posicionamento dos indivíduos frente a estas e à realidade social. No entanto, a formação não é possibilitada porque prevalece a tendência que perpetua a ordem social promovida pela sociedade burguesa. Aliás, a própria negação e o questionamento da cultura são partes do processo de superação, pois uma determinada situação social só pode ser transformada

se houver consciência de que ela não condiz com as reais necessidades dos homens e mulheres que a compõem. De outra parte, é preciso que haja diferenciação ou afastamento em relação ao mundo exterior, para que a subjetividade possa constituir-se, “(...) pois formação cultural e estar diferenciado são propriamente a mesma coisa (...)” (ADORNO, 1966, p.188). O que se quer enfatizar é a relação fundamental entre formação, individuação e transformação social.

Verificando-se que a discussão em torno da crise da escola está baseada, em grande medida, na suposta necessidade da instituição escolar superar a defasagem em relação à realidade sociocultural fica nítida a impressão de que as propostas pedagógicas incidem predominantemente sobre o aspecto adaptativo da educação escolar. No âmbito do Ensino Médio é recorrente a discussão sobre a relação entre educação e trabalho. Ora, como o que é exigido (para que seja possível a inserção na vida adulta) é algum tipo de qualificação profissional, embora isso não garanta a entrada no mercado de trabalho, nem que esse mesmo mercado vá requisitar tais profissionais qualificados e muito menos que o fantasma do desemprego desapareça, as propostas de inovação educacional, via de regra, contemplam essa perspectiva, sugerindo uma orientação que promova a articulação entre as necessidades “sociais” e os conteúdos a serem trabalhados na escola.

Sem dúvida, é importante adaptar as novas gerações à vida em sociedade – esse é um dos objetivos de toda ação pedagógica; porém, quando tal adaptação exige, predominantemente, a adesão à realidade estabelecida, a formação propriamente dita fica prejudicada. Se esta possui o caráter adaptativo, isso não quer dizer que deva apenas conformar os indivíduos; ao contrário, deveria possibilitar que cada ser integrante da sociedade fizesse escolhas e decidisse por si mesmo, inclusive, quanto à superação da atual organização social. Em relação à educação escolar, o que se quer salientar é a falta de perspectivas sociais e a pobreza cultural que a escola não consegue superar.

Apoiando-se na noção apresentada de formação cultural, este estudo examina, empiricamente, o que a instituição escolar proporciona para jovens e adolescentes. A preocupação recai, então, sobre o papel que a escola exerce no processo de “paralisia da crítica”, para usar uma expressão de Herbert Marcuse (1969), indicando o quanto a sociedade impede que os indivíduos desenvolvam sua subjetividade, quando exige deles apenas a identificação com o

todo. O grande risco é o de ser excluído ou marginalizado, caso não ocorra a adaptação necessária aos padrões de conduta, de comportamento, de desempenho e de pensamento predominantes. Assim, “(...) toda contradição parece irracional e toda ação contrária parece impossível” (MARCUSE, 1969, p.30). A própria subjetividade é afetada, pois, os processos psíquicos parecem sofrer alterações significativas:

(...) talvez o termo “introjeção” não mais descreva o modo pelo qual o próprio indivíduo reproduz e perpetua os controles externos exercidos pela sociedade. Introjeção sugere uma variedade de processos relativamente espontâneos pelos quais um Eu (Ego) transfere o “exterior” para o “interior”. Assim, introjeção subentende a existência de uma dimensão interior distinta e até antagônica das exigências externas – uma consciência individual e um inconsciente individual separados da opinião e do comportamento públicos (MARCUSE, 1969, p.30, grifo do autor).

Essa transformação da subjetividade não é estranha aos indivíduos, pois estes reconhecem as imposições sociais e os obstáculos que delimitam sua ação. No entanto, o sentimento de impotência diante de uma realidade social aparentemente eterna e imutável leva-os à integração e à adesão cega, atitudes que garantem a própria sobrevivência e o acesso àquilo que a sociedade proporciona em termos de conforto e segurança. O que prevalece é a adaptação e a integração ao que continua aprisionando os seres humanos. Dessa perspectiva, podemos investigar o que objetivamente acontece na experiência de adolescentes e jovens no Ensino Médio. Se formação implica em tensão entre adaptação e resistência, interessa identificar e examinar em que medida a escola proporciona a seus alunos condições para o desenvolvimento de experiências que efetivamente levem à autonomia e à superação das circunstâncias que reproduzem a rudeza e a agressividade da vida social. Em outros termos, é necessário verificar se a ação dos professores na escola se afirma como contraposição à tendência presente nas relações sociais de produção, tal como expressa nas palavras de Marcuse:

Sob todas as formas de produção social o ser humano tem escolhido e justificado seus motivos e objetivos a partir dos fatos que compuseram sua realidade e, assim o fazendo, chegou às mais diversas filosofias. (...). A nova atitude se diferencia de todo o resto pela submissão altamente racional que a caracteriza. Os fatos que dirigem o pensamento e a ação do homem não são os da natureza, que devem ser aceitos para que possam ser controlados, ou aqueles da sociedade, que devem ser modificados porque não correspondem às necessidades e potencialidades

humanas. São antes os fatos do processo da máquina, que por si só aparecem com a personificação da racionalidade e da eficiência (Marcuse, 1999, p. 79).

Sem que a prática educativa seja contraposta à ordem social, a escola integra todo um aparato que perpetua a dominação e se estende e legitima o crescente poder político da economia que absorve todas as esferas da cultura e da vida. E a educação deveria servir para nos livrar da ideologia, a qual define que o objetivo que todos devem perseguir é a adaptação à ordem estabelecida. A defesa da preparação para o trabalho via educação é um dos elementos constitutivos dessa ideologia. É fato que os educadores não podem desconsiderar ou virar as costas para o chamado mundo do trabalho, mas sucumbir a sua lógica não contribuirá para a superação da dominação social e da exploração econômica que a sustenta. E o Ensino Médio pode constituir um importante espaço para o debate sobre o significado do trabalho na sociedade contemporânea, debate este que adquiriria uma dimensão formativa inegável, permitindo que os estudantes desenvolvessem uma reflexão sobre o trabalho, suas próprias aspirações e expectativas em confronto com as necessidades sociais e, também, acerca de si mesmos (ADORNO, 1995b, p. 54).

Retomando as ideias de Marcuse (1969), a noção de paralisia da crítica é interessante porque aponta para o fato de que, ainda que em potência, a crítica continua existindo, apesar de se encontrar paralisada. Isso permite questionar em que medida os alunos se adaptam aos padrões sociais. Se existir tensão e conflitos na relação com a escola, se existir certo mal-estar em relação ao tipo de educação ministrada é porque a experiência escolar continua tendo potencial formativo que pode ir além da mera adaptação, ainda que a forma como a escola é organizada faça com que seja valorizado unicamente o comportamento enquadrado no padrão estabelecido.

Por fim, é importante assinalar que este estudo é fruto da preocupação inicial em discutir as razões para a insatisfação do aluno diante da educação escolar. O referencial teórico que orientou a análise e discussão do tema põe em evidência o fim do indivíduo ou a impossibilidade da individuação em decorrência, entre outros fatores, da necessidade de integração e adesão cega aos coletivos, fazendo com que a autodeterminação se dissolvesse. Os autores destacados, desde os anos 30 do século passado, chamaram a atenção para tais aspectos e, por isso, propuseram a inclinação em direção ao sujeito (ADORNO, 1995a). Trazer à luz aquilo que resta do indivíduo e definir como

meta política, e porque não dizer educacional, o fortalecimento do sujeito, da subjetividade, da experiência individual, do pensamento e da reflexão é uma maneira de manter viva a oposição ao totalitarismo e à persistência da não liberdade. Também elaboraram uma teoria que vai além da constatação e ratificação dos fatos e das tendências dominantes da sociedade de base tecnológica, pois analisam e vislumbram os limites e as possibilidades para o estabelecimento de uma ordem social justa e racional e avaliam em que medida as práticas sociais apontam para esse fim ou não. Nesse sentido, a investigação da realidade escolar, à luz dos autores mencionados, busca verificar não só as tendências dominantes, mas também, as alternativas que podem ser evidenciadas pelas formas de resistências que os sujeitos elaboram a partir daquilo que vivem e dos obstáculos que impedem o desenvolvimento de tais alternativas. Não se afirma que as resistências acontecem “naturalmente”, nem se as toma como premissa; porém, parece importante verificar quais são as possibilidades de atuação dos indivíduos, ou seja, o que conseguem realizar a partir das imposições e das mediações sociais.

Os modelos de interpretação do Ensino Médio

Antes de expor os dados que expressam o posicionamento dos alunos ante a escola e a sociedade, considera-se necessário apresentar algumas das interpretações circunscritas no debate em torno do Ensino Médio. Como já referido, esse debate acontece a pelo menos 50 anos, o que denota que a discussão sobre os objetivos e a natureza desse nível da educação formal ainda estão por ser definidos ou estão imersos em um conjunto de incertezas.

Gouveia e Havighurst (1969), com base em investigação minuciosa sobre a relação entre Ensino Médio e desenvolvimento, chamavam a atenção para a extrema fragmentação de cursos secundários em um momento em que a economia e a sociedade brasileira se diversificavam. O problema não estava somente na existência de uma infinidade de cursos, mas no fato de que a escola secundária se mostrar inadequada no preparo para o ingresso no Ensino Superior, ainda que, naquele momento, a formação profissional não apresentasse tantos problemas, uma vez o crescimento econômico parecia absorver a mão de obra qualificada proveniente da educação técnica. No entanto, identificam o duplo sentido do Ensino Médio: cursos que objetivavam a continui-

dade dos estudos e cursos com características que levam a sua interrupção (após a conclusão os egressos são direcionados para o mercado de trabalho). Para resolver tal dualidade, o Conselho Federal de Educação (Indicação n.48 do CFE de 1967) apresentou a proposta do colégio unificado, no qual aconteceria ao mesmo tempo a formação geral e profissional – sabemos que isso foi formalmente determinado na lei 5692/1971 e que depois de 11 anos tal determinação foi revogada.

Outro autor que nesse período também estuda a chamada escola secundária foi Pereira (1969). Ele identifica, em instituição localizada em área periférica da cidade de São Paulo, uma relação ambígua dos estudantes em relação à escola. Ao mesmo tempo aspiram por educação formal e valorizam a escola, mas nutrem certo desprezo pela “cultura letrada” presente e base dessa mesma escola. Igualmente, consideram a educação como um fator importante de mobilidade e ascensão social, o que os leva apresentarem aversão a tudo que é relacionado com o trabalho manual – remetido a uma posição subalterna na hierarquia social. Entretanto, “(...) o nível intelectual não chega a se constituir em padrões de avaliação positiva dos indivíduos, pelo menos dentro do grupo masculino” (PEREIRA, 1969, p. 76). De qualquer maneira, o importante na análise do autor é a definição do lugar da escola para a população de baixa renda: lugar unicamente de instrução e não de oportunidade para o desenvolvimento de variadas práticas educativas como, por exemplo, a mobilização em torno do grêmio estudantil ou o debate de temas relacionados à política e à cultura.

Décadas depois e analisando a reforma do Ensino Médio nos anos 1990 e a persistência de sua indefinição quanto sua natureza e objetivos, Zibas (2005) ressalta que tal reforma não mexeu com os mecanismos de seleção social do sistema de ensino, que continuava reproduzindo a separação entre dois grupos de escola: aquelas para os pobres e aquelas para as classes médias. Após criticar essa situação, a autora sugere que sejam recuperados os princípios da reforma do Ensino Médio de maneira que interdisciplinaridade, contextualização e a ideia de escola jovem sejam definidas em outros termos. Assim, a indefinição poderia ser solucionada: para ser interdisciplinar não é necessário romper com as fronteiras das áreas de conhecimento; contextualizar não significa vincular imediatamente escola e sociedade ou educação e trabalho; escola jovem implica em considerar a situação do público atendido

pela escola e em promover seu protagonismo. Essa outra forma de encarar o Ensino Médio poderia contribuir com sua transformação.

Finalmente, Frigotto e Ciavatta (2011) opõem dois projetos distintos e em disputa quando o assunto é o Ensino Médio. Parece não restar dúvida, de acordo com os autores, quanto aos nexos entre educação e trabalho, principalmente em se tratando da educação voltada para as classes trabalhadoras. Nesse sentido, temos: de um lado, o tecnicismo e o adestramento da força de trabalho, de outro, a politecnia e a polivalência. Os autores também reconhecem a persistência do debate sobre a formação profissional e se esta deve estar integrada ao Ensino Médio ou acontecer separada dele. Seja como for, consideram que esse nível da educação básica é estratégico porque visa o trabalho e a atuação política, social e cultural dos jovens. No entanto, a finalidade do Ensino Médio é reduzida à formação de mão de obra qualificada para uma economia pautada no avanço tecnológico (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011) que, por sua vez, é orientado em função dos interesses dos grupos concentradores de capital. Por isso, propõem outra maneira de relacionar educação e trabalho: aquele que leva a sério o princípio educativo do trabalho, constituindo-se em alternativa às tendências neoliberais presentes na educação.

Os autores considerados nesta sessão, apesar das diferenças em suas análises em decorrência de concepções distintas e do momento em que foram produzidas, apresentam um ponto em comum. Todos eles definem com maior ou menor ênfase a educação escolar e o Ensino Médio como prática de formação que envolve muito mais do que simplesmente a instrução, a transmissão de conhecimentos e a formação intelectual (seja ela técnica ou voltada para o Ensino Superior). Portanto, são autores que, cada um a sua maneira e em sua época, indicam a necessidade de estabelecer outras finalidades e outros princípios orientadores para essa etapa da educação básica. Da mesma maneira, isso exige dos pesquisadores e estudiosos outra postura: a investigação dos aspectos que caracterizam e que definem a experiência escolar de jovens e adolescentes no Ensino Médio.

Se há o reconhecimento da amplitude das práticas educativas e da necessidade de produzir conhecimento que dê conta da complexidade da experiência escolar no meio acadêmico, o mesmo não ocorre quando da elaboração das propostas pedagógicas no plano das políticas educacionais. Essa parece ser a tônica das reformas que incidiram sobre o Ensino Médio nos

últimos anos. Vejamos o que estipula os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, na versão publicada em 2000. A expansão do Ensino Médio tem como fator, entre outros,

a compreensão sobre a importância da escolaridade, em função das novas exigências do mundo do trabalho. Pensar um novo currículo para o Ensino Médio [envolve] as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais (...) A nova sociedade (...) apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a *coincidir* com o que se espera na esfera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as *competências desejáveis* ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das *necessárias* à inserção no processo produtivo (BRASIL, 2000, p. 6 e 11, grifos meus).

Destaque-se dois aspectos: primeiro, os autores do documento consideram que a época contemporânea é caracterizada por um processo revolucionário que altera fundamentalmente a vida social, o que incide sobre a subjetividade dos indivíduos. Considerar “uma revolução” os avanços e as inovações no campo da tecnologia da comunicação e da informação é algo polêmico e que merece discussão, mas isso foge do escopo deste trabalho. Segundo, é avaliado positivamente o fato de haver coincidência entre as competências desejáveis para o pleno desenvolvimento humano e as exigências feitas aos indivíduos tendo em vista sua inserção no processo produtivo. Não é sequer mencionado o fato de que tais exigências são determinadas em função do capital e dos grupos que o controlam. Em outras palavras, toma-se a esfera da produção e do trabalho como se fossem neutros e sinônimos de progresso e desenvolvimento sem considerar o que essa esfera produz socialmente – concentração de renda, acirramento das desigualdades, marginalização de grandes contingentes populacionais etc. Depreende-se, destarte, que o Ensino Médio é definido em termos daquilo que deve produzir social e economicamente, o que, por sua vez, é determinado no âmbito do sistema capitalista que tende a anular as diferenças, em nome da integração, e a acirrar ainda mais as desigualdades decorrentes da crescente concentração de renda. Verifica-se que corre o total desprezo por tudo que a experiência educativa poderia proporcionar em termos de formação cultural, da personalidade e intelectual.

O posicionamento dos estudantes do Ensino Médio

Neste item são apresentados o método da pesquisa e alguns de seus resultados. O meio utilizado para o levantamento de informações foi a técnica do grupo focal (MINICUCCI, 1982). A utilização desse procedimento visou o diagnóstico e análise dos posicionamentos, atitudes e comportamentos dos indivíduos participantes. Algumas peculiaridades devem ser ressaltadas: primeiro, as sessões com os alunos objetivaram menos conhecer como acontecem as interações sociais e mais interpretar aquilo que os sujeitos expressam acerca dos diversos temas sugeridos (todos relacionados com a vida escolar); segundo, os grupos foram formados com a única finalidade de levantar informações sobre a relação dos alunos com a educação escolar. Portanto, a técnica utilizada distingue-se por não tomar como objeto de estudo os grupos existentes na própria dinâmica social e por não ter como referência o grupo em si, mas os indivíduos. Foram realizadas três sessões (uma em cada turno de aula – matutino, vespertino e noturno – de uma escola pública estadual). Os alunos participantes foram reunidos aleatoriamente, constituindo-se grupos de sete alunos, formados com integrantes de três classes diferentes (uma de cada série do Ensino Médio). Assim, em cada período e em cada turma foi feito o convite para que os alunos (que se encontravam em horário de aula) participassem da atividade proposta. Foram selecionados aqueles que voluntariamente se dispuseram a acompanhar o pesquisador até uma sala de aula vazia. O procedimento consistiu em: depois de anunciado os temas, os alunos expressaram suas opiniões e impressões, confrontando-as com as dos seus colegas. O papel do pesquisador foi o de mediador, intervindo quando as discussões alongavam-se demais ou quando os participantes “fugiam” do assunto, controlando o tempo destinado para a discussão de cada tema e estimulando quando os alunos demonstravam não ter muito a dizer sobre determinados temas.

Embora a preocupação fosse obter informações que evidenciassem a consciência que os alunos têm acerca da realidade que vivem e dos condicionamentos que sofrem e, também, saber como lidam com os limites e obstáculos enfrentados, optou-se pela realização de uma atividade em grupo, pois, supõe-se que seja possível, por meio do contato direto com os colegas, estimular a reflexão e o posicionamento diante de situações problemáticas. Não se desconsiderou o risco de que alguns participantes pudessem ser influenciados pelos outros, mas avaliou-se que o envolvimento dos sujeitos com

a atividade proposta talvez não fosse o mesmo com a utilização de outros instrumentos de coleta de dados como a entrevista ou o questionário. No primeiro caso, os sujeitos estariam sob tensão diante do entrevistador que não conhecem; no segundo, diante de um formulário e lidando de maneira impessoal com as questões e temas sugeridos. Essa consideração foi confirmada com a realização dos grupos focais. Conseguiu-se despertar um grande interesse pelos temas propostos, assim como as discussões transcorreram em um clima bastante descontraído. A título de exemplo, podem ser citadas duas passagens. A primeira, quando uma aluna do período vespertino disse que aquilo que tinha sido discutido acerca da participação dos alunos na vida escolar poderia ser debatido na escola (por eles mesmos), já que eram problemas que diziam respeito a todos. A segunda, quando um aluno do período noturno, já bem à vontade, fez algumas críticas ao autoritarismo e ao menosprezo que, segundo ele, caracterizam a forma como a direção da escola trata os alunos.

As sessões de grupo focal realizadas junto aos alunos buscaram levantar dados que indicassem suas posições quanto:

- às suas necessidades, aspirações e expectativas;
- ao que pensam da instituição escolar e dos estudos;
- ao que pensam da sua escola;
- à maneira que se relacionam na escola e com os educadores;
- à maneira como são percebidas as imposições feitas pela instituição escolar e pela sociedade.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada em bairro da zona leste da cidade de São Paulo e a amostra foi composta por 21 alunos (sete de cada período de aula). Destes, 13 são garotas e oito são rapazes. Quanto ao ano que cursavam no Ensino Médio, estão assim distribuídos: seis estavam no 1º ano, sete no 2º e oito no 3º. Em relação à faixa etária, os alunos investigados apresentavam idade entre 15 e 26 anos. Registre-se que sete alunos (três do vespertino e quatro do noturno) tinham idade acima daquela prevista para cursar o Ensino Médio (entre 14-15 e 17-18 anos): no período da tarde, todas são do sexo feminino; no período da noite, são três rapazes e uma garota.

A escola onde foi realizada a pesquisa possui algumas singularidades. Em relação ao horário, é permitido que os alunos entrem na 2ª aula ou, uma vez dentro da escola, o aluno pode escolher entre assistir as aulas e ficar cir-

culando pelo pátio ou pela escola, desde que assuma suas responsabilidades em relação às faltas e às atividades cobradas pelos professores. Durante cada período de aula, os portões são abertos, em horários determinados, para a saída dos alunos que já tiveram suas aulas encerradas. Nesse momento, os outros alunos que estiverem fora das salas de aula, também podem ir embora, já que, misturados aos primeiros, saem juntos. Embora não permitida, essa situação é possibilitada porque parece haver um acordo tácito entre a direção da escola e os alunos. O interessante é que os alunos, ainda que apreciem essa espécie de liberdade que a escola oferece, reclamam que há desorganização generalizada em decorrência dessa situação. Por um lado, os professores não cobram pela responsabilidade que os alunos deveriam assumir e mantêm-se em uma posição de distância: são os alunos que devem demonstrar interesse e “correr atrás” daquilo que a escola e os professores podem oferecer; os alunos com dificuldades ou, segundo eles mesmos, “que querem aprender”, sentem-se como se não tivessem a quem recorrer. Por sua vez, número considerável de alunos, em decorrência da falta de interesse em relação à escola e aos estudos, situação identificada pelos participantes dos grupos focais, não leva a sério as normas e regras escolares, o que dificulta a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico; essa situação, de acordo com as informações coletadas, causa o mal-estar entre os próprios alunos. É a partir do reconhecimento da existência dessa tensão que é analisado o posicionamento deles, especialmente o que se refere às perspectivas educacionais e sociais que assumem.

Pressão social e responsabilidade

As informações fornecidas pelos alunos acerca de seus interesses e de suas ocupações demonstram o quanto o seu tempo é quase que completamente preenchido por cursos direcionados para a qualificação para o mercado de trabalho. Portanto, mesmo quando o aluno não é trabalhador ou quando está sem emprego, é possível verificar a inexistência de tempo livre ou ocioso, pois cada um está envolvido em uma série de atividades. No período da tarde, os alunos aparentam dispor de um tempo maior, se comparados aos alunos dos períodos Matutino e Noturno, mas as informações apresentadas indicam o quanto esses alunos também estão “ocupados”.

Dos sete participantes do Vespertino, temos que três alunas cursam o ensino profissionalizante e estão cumprindo carga horária em estágios supervisionados. Dos outros, uma deseja começar logo o ensino profissional e dois participam ativamente da vida do grêmio estudantil. Apenas um aluno indicou pouca participação na vida escolar. Talvez, possa-se dizer que os dois com militância no grêmio são, dos investigados, os que mais se aproximam do perfil tradicional do estudante, tal como ele foi concebido historicamente, como aquele que, integrante de uma categoria social, desenvolve vida acadêmica e tem como objetivo uma formação intelectual que o possibilite a intervir na realidade e ingressar, com êxito, na conjuntura social (conforme, por exemplo, Foracchi, 1965)¹. Ambos são representantes de suas respectivas turmas, participam de reuniões (Conselho de Classe, Conselho de Escola e reuniões com a direção da escola) e fazem “política”, reivindicando melhores condições e representando, segundo suas palavras, os alunos da escola junto aos professores e à direção da escola. É possível relacionar a postura desses dois alunos com a experiência escolar vivida por eles. Um deles encara a escola e a educação tendo como ponto de referência o seu desejo e quase obsessão por passar no vestibular da USP (Universidade de São Paulo). Para ele, os professores e o trabalho pedagógico da escola deveriam estar mais próximos dos alunos, incentivando e dando condições para que estes prossigam seus estudos.

Se sua aspiração é o ensino e a vida universitária, e esta orienta a sua postura em relação à educação escolar; não se pode desprezar o fato de que esta aspiração também tenha sido produzida na própria escola, a partir de seu envolvimento com os estudos e com a vida escolar, visto que o Grêmio Estudantil é bastante influente, embora eles próprios apontem problemas. Há uma tradição de luta e participação políticas, conforme ficou evidenciado nos depoimentos: *“o pessoal da escola sempre esteve envolvido e sempre estava numa grande proporção nos movimentos... a gente fez acampamento na frente da escola”*; *“essa escola aqui é muito ativa em passeata”*. Pode-se concluir que os alunos, de fato, possuem uma tradição de envolvimento com assuntos

¹ Marialice M. Foracchi analisou a transformação do jovem em estudante universitário e vinculou este fato à ascensão de uma parcela da classe média, no início dos anos 1960. Expõe, de maneira interessante, como as expectativas e as práticas dos estudantes estão relacionadas com sua situação de classe e com a experiência familiar e, também, com as possibilidades de inserção na vida social mais ampla. Esta é, apenas, uma das análises que salientaram a importância política do estudante no processo social, bastante comuns nas décadas de 1960-70 e que, de certa forma, continuam orientando a percepção que se tem dos jovens e dos estudantes.

políticos. Uma das alunas, que havia ingressado recentemente na escola pareceu estar bastante empolgada com as possibilidades: *“eu estou numa chapa, então, eu já... é... com o pessoal da minha chapa, eles já me informaram de muita coisa, porque eles são mais velhos aqui e tal. Mas, assim... eu acho que o grêmio devia ter um pouco mais de participação... e... eu até vejo... assim... por alto, que eles mesmos dizem que não fizeram muita coisa. Só que, eu não sei se é porque eu venho de uma escola já não muito boa, que eu não achei tanta diferença aqui, entendeu?”*

Retomando o que foi exposto anteriormente sobre a questão da inexistência de tempo livre e das ocupações dos alunos, verifica-se que as preocupações e as aspirações, por um lado, e as atividades nas quais esses alunos estão envolvidos (estudos, qualificação profissional, trabalho e a própria vida na escola), por outro, remetem para as responsabilidades que eles próprios assumem. Por isso, é muito difícil afirmar que a juventude e a adolescência são fases da vida nas quais as preocupações e as pressões são menos intensas. É provável que muitos alunos não se dediquem a tantas atividades como foi verificado no grupo estudado. No entanto, as situações concretas em que se encontram exigem que os indivíduos, constantemente, assumam posições e tomem decisões importantes sobre suas vidas, tanto em relação ao presente quanto em relação ao futuro.

Como já foi mencionado, apenas sete alunos trabalham, sendo que uma do período da manhã (como secretária na agência de publicidade do pai) e seis do período noturno. Destes temos que dois trabalham em escritório de contabilidade; um em média indústria metalúrgica; uma como escriturária no poder judiciária; um como transportador escolar; um como costureiro em oficina de costura. Temos, portanto, quatro alunos que trabalham no setor de serviços e dois, na produção industrial. Pode-se observar que dois desses alunos manifestaram interesse, em relação ao ensino superior, por cursos que estão associados a sua área de atuação profissional: o que trabalha em escritório de contabilidade pretende cursar Ciências Contábeis; e o que trabalha como operário metalúrgico manifestou interesse por Engenharia. Isso significa que as opções que os alunos do Ensino Médio fazem acerca da profissionalização também são produtos do tipo de situação vivida no mundo do trabalho. Se isso é verdade em relação aos alunos trabalhadores, não deixa de fazer sentido quando são observadas as profissões mais foram citadas pelos 21 sujeitos

investigados. Foram citadas 13 carreiras ou cursos de nível superior, considerando-se que alguns dos alunos, ao citarem mais de uma, manifestaram dúvida em relação a sua escolha. São elas: Publicidade (quatro vezes), Medicina (três), Educação Física (três), Jornalismo (dois), Engenharia (dois), Psicologia (dois), Pedagogia (dois), Administração, Ciências Contábeis, Processamento de Dados, Arquitetura, Direito e Nutrição (uma vez cada).

Além de serem carreiras valorizadas socialmente, pode-se dizer que, muitas delas, têm uma enorme visibilidade, já que os profissionais que atuam nessas áreas estão entre os mais requisitados e os que mais se aproximam do padrão e estilo de vida predominante. O publicitário, o profissional da Educação Física (*personal trainer*, preparador físico), o nutricionista e o jornalista podem ser considerados representantes de um estilo que valoriza a aparência e que está ligado ao “cultivo” do corpo forte, como sinônimo de sadio, e da “boa” saúde, como atributos indispensáveis para a vida na época contemporânea; a publicidade (e o jornalismo está cada vez mais próximo desta) é aquela que confere legitimidade a esse padrão, que transforma todas as qualidades pessoais e aparentes em produtos que podem ser negociados no mercado, por exemplo, a boa aparência física e a proximidade com o referencial de beleza dominante, características fundamentais para se conseguir um “bom” emprego. O administrador, o perito em computação ou em matemática financeira são profissionais que demonstram a importância que os negócios assumiram. É digno de nota que o aluno que pretendia cursar Ciências Contábeis manifestou intenção de atuar na área da auditoria – o auditor é um profissional muito valorizado em uma época na qual a corrupção é um dos assuntos principais dos jornais. Já o médico, o engenheiro, o arquiteto e o advogado continuam figuras valorizadas, talvez, devido à persistência de uma tradição cultural que confere *status* a quem exerce determinadas carreiras que, notadamente, possuem funções sociais importantes de contribuir com a distribuição da justiça e o desenvolvimento econômico e social. O psicólogo, o pedagogo e, também, o professor são profissionais que vêm ganhando visibilidade, são pessoas que lidam com a subjetividade, em uma época que se considera fundamental atuar sobre esta para que aconteça a formação de indivíduos capazes de enfrentar o mundo em que serão lançados. É evidente que, aqui, está se referindo, apenas, a algumas tendências da sociedade atual, sem querer relacionar de maneira direta e linear as escolhas dos alunos com certos condicionantes sociais. Porém,

não se pode perder de vista que determinadas características da estrutura geral da sociedade podem estar orientando as escolhas e as ações dos indivíduos. E a experiência escolar parece não oferecer alternativas a esses alunos. Gouveia e Havighurst (1969, p. 122), em estudo já citado, indicam que a maioria dos que concluíam o Ensino Médio naquele momento (década de 1960) aspira profissões classificadas “nos escalões superiores da estrutura social” e sugerem que tais aspirações são constituídas na **experiência extraescolar** (na família ou no grupo social ao qual pertence). A escola no máximo ajuda a precisar e delinear o que foi produzido fora dela. Seriam possíveis e necessárias pesquisas que buscassem compreender como esse processo acontece e quais são as expectativas e aspirações geradas especificamente no ambiente educacional. De outra parte, os autores apontam que as principais razões para a escolha do tipo de curso médio (naquela época estavam divididos nos ramos científico, clássico, comercial, industrial e agrícola) eram aquelas relacionadas com a continuidade dos estudos ou com a inserção no mercado de trabalho – mais de 60% da amostra fazem menção a esses motivos. Enquanto que o gosto pelo curso ou por aquilo que a escola poderia proporcionar não ultrapassa 21% das respostas dadas pelos alunos investigados. Esse fato denota que, mesmo entre os alunos, o objetivo do Ensino Médio não está nele mesmo, mas é definido a partir de fatores exteriores à escola.

Aos 21 alunos que participaram das sessões de grupo focal foi proposto que projetassem como, a partir de suas concepções, deveria ser organizada a sociedade em que gostariam de viver e que expressassem quais as preocupações decorrentes do fato de estarem vivendo a fase da adolescência e da juventude. Como traço comum, pode-se destacar a dificuldade de todos os períodos vislumbrarem uma realidade diferente daquela em que vivem, embora essa tendência não tenha se manifestado da mesma forma e com a mesma intensidade entre todos os sujeitos investigados.

Os alunos que estudam de manhã

O grupo de alunos do período matutino foi o que mais encontrou dificuldade para falar sobre formas diferentes de organizar a vida social – já havia sido assim quando foi proposto que falassem a respeito de uma educação e de uma escola ideal. Por outro lado, foi o grupo que mais manifestou

preocupação com o fato de manterem uma relação de dependência com a família. Salientaram o quanto se sentem pressionados para que assumam responsabilidades no que diz respeito ao trabalho, à qualificação profissional e aos estudos. Para dois deles a preocupação maior é com a colocação profissional, com os estudos ficando em segundo plano ou sendo encarados como meio para alcançarem o que aspiram (arrumar um emprego que permita certa estabilidade e segurança). A preocupação com o ingresso no mercado de trabalho parece ser mais acentuada nestes dois alunos, por duas razões: primeiro, não demonstraram muitas expectativas em relação ao Ensino Superior, desejando começar a trabalhar o mais rápido possível; segundo, essa preocupação com o trabalho parece estar relacionada com a pressão vinda da família, cobrando deles decisões importantes referente ao seu futuro profissional. Tal pressão faz com que alguns se sintam desempregados sem nunca terem trabalhado.

O que caracterizou os alunos desse período foi o pouco que falaram acerca de uma hipotética possibilidade de organizarem, eles próprios, a vida em sociedade. Como já foi mencionado, todos os grupos de alunos encontraram dificuldade em fazer isso, mas, à tarde e à noite, mesmo quando não propuseram formas alternativas de organização social, descreveram a sociedade atual, analisando-a de maneira crítica. Isso não aconteceu no período da manhã; foi preciso muita insistência para que os alunos definissem alguns princípios norteadores. Desse modo, o que regularia o relacionamento entre os seres humanos e entre estes e a natureza seria, a partir da educação, o respeito. E esse respeito redundaria em igualdade: ficou evidente que as desigualdades sociais, principalmente no que se refere à distribuição de riqueza, são produto da falta de respeito prevalecente nas relações sociais. “(...) acho que o princípio básico devia ser a educação. Inclusive, eu acho que se os homens tivessem uma boa educação, o problema com a natureza ia estar resolvido, quer dizer, ia ter respeito” (aluna do matutino).

É importante mencionar que no momento em que falaram sobre a educação escolar, os alunos do período da manhã enfatizaram seu caráter instrumental, valorizando o fato da escola estar em sintonia com o mundo do trabalho. Mas, nesse momento, a aluna citada atribuiu outra função para a educação, embora não tenha se referido à escola. A educação deveria, segundo ela, se ocupar de formar indivíduos aptos a viverem em sociedade ou, em

outras palavras, tem um papel importante na construção de relações sociais mais justas e igualitárias. Ao serem interpelados sobre outras formas de organização política e de representação, reafirmaram a necessidade de continuar havendo líderes e governantes. Para outra aluna, “(...) de qualquer forma, alguém tem que administrar”; para uma terceira, o caminho não é abolir “(...) os deputados, vereadores, senadores, presidentes”. Isso deixa evidenciada a dificuldade de transcenderem aquilo que faz parte de suas referências e pensarem para além da realidade na qual estão imersos. Pode-se dizer que a educação escolar contribui para essa situação quando não trabalha com as possibilidades históricas ou quando o contexto social não é trabalhado como produto de disputas e conflitos entre grupos e classes sociais distintos e, muitas vezes, antagônicos.

Em relação à condição de jovem e estudante, destacaram as dificuldades enfrentadas no momento de arrumar o primeiro emprego. À essa preocupação está associada a noção de que é necessário algum tipo de qualificação profissional, pois, somente isso permitirá que ingressem no mundo do trabalho. Daí, a valorização dos cursos que conferem certas habilidades e competências, como, por exemplo, inglês e informática, além dos próprios cursos profissionalizantes oferecidos pela escola em questão. Segundo esses alunos, é preciso preencher dois requisitos para conseguir uma “boa” colocação profissional: experiência, que não possuem, pois nunca trabalharam, e qualificação. Essa preocupação com o ingresso no mundo do trabalho parece ser decorrência da forma como as cobranças são percebidas. Os alunos da manhã se sentem cobrados pelos adultos, especialmente pela família, em relação à necessidade de preparação para o futuro. Em primeiro lugar, existe cobrança por responsabilidade – no amadurecer e de assumir determinadas obrigações. Em decorrência, há a cobrança em relação aos estudos – educação escolar e cursos de qualificação – encarados sempre como preparação. Os alunos sentem-se cobrados também quanto à responsabilidade social dos jovens: reconhecem que são depositadas nas novas gerações algumas esperanças em relação aos rumos da sociedade e ao desenvolvimento do país:

Depende do lugar. Em casa, seus pais cobram você para sua educação. O mercado de trabalho, eles cobram de você para ter experiência, eles cobram você pra você se tornar um bom profissional. E sempre eles falam que os jovens são o futuro da nação. (Rindo) Dos anos que eu estou vivendo... são só os jovens que é o futuro da nação. Sempre os jovens ficam velhos e continua sendo os jovens

que são o futuro da nação. E aqueles jovens de antigamente que eram o futuro? Não é mais o futuro hoje... continua sendo os jovens de hoje (aluna do período matutino).

Enfim, é importante não perder de vista qual é a noção ou percepção de liberdade manifestada pelos alunos. Ela está vinculada à responsabilidade, pois somente é vivida a partir do momento em que são assumidos determinados compromissos. Porém, manifestaram a consciência de que liberdade não está significando, concretamente, a possibilidade de fazer aquilo que se quer, mas sim, tomar algumas decisões a partir do leque de opções oferecido. E em alguns casos elas não são muitas. Assim se manifestou uma aluna: “(...) Eu não saio. Eu vou da escola pra casa, da casa pra empresa [onde trabalha com o pai] e depois pra casa”. Portanto, a liberdade é percebida e vivida como a possibilidade de se buscar aquilo que desejam e aspiram, de *sonharem* e não como a tomada de decisões autônomas em relação aos rumos que darão para suas vidas. Na relação entre liberdade e responsabilidade, quanto mais compromissos assumidos menos autonomia. Parece ser esse o preço a pagar pela entrada no mundo adulto. Se, em um primeiro momento, os alunos adolescentes não se consideram livres porque estão sob a autoridade da família, essa situação não se modifica com a maturidade, pois acontece a submissão também em relação à realidade social, que impõe a interiorização de inúmeros compromissos; mas apesar de serem sempre impostos, devem ser assumidos como sendo escolha do próprio indivíduo.

Os alunos que estudam à tarde

Os alunos do vespertino foram os que mais identificaram e discutiram os problemas sociais. Várias questões importantes e delicadas foram abordadas como, por exemplo, o racismo, o homossexualismo, a violência, a corrupção na vida política e a perda das referências culturais no que diz respeito à sociedade brasileira. Uma característica marcante deste grupo foi a disposição de falar sobre vários assuntos. Demonstraram ser pessoas bem informadas, embora, algumas vezes, discutissem determinados temas sem muita clareza e fazendo alguma confusão. Por isso, chamou atenção a convicção com que emitiram suas opiniões sobre os mais variados temas, com exceção de duas alunas. Um deles ofereceu a seguinte explicação para o funcionamento do jogo político:

“Isso é uma troca, já começa por aí: ‘vocês me coloquem lá dentro, me ajudem a entrar, que eu vou regularizar, vou ajeitar tudo pra vocês lá dentro’”. Sua intenção foi indicar como um determinado político identificado com os homossexuais só atuava com a finalidade de favorecer esse grupo de pessoas.

Essa forma de avaliar as situações as quais cada indivíduo vive está muito presa às opiniões preconcebidas, pois nenhum levantamento rigoroso de informações e nem uma reflexão crítica sobre os fatos são realizados; tampouco tem a ver com as experiências vividas no cotidiano. Tal forma de avaliação pode ser compreendida como uma tendência a formar juízo a partir de determinados padrões gerais estabelecidos no âmbito coletivo: as opiniões e concepções acerca de fatos e temas relevantes dizem respeito não ao indivíduo que as formula, mas aos padrões gerais de comportamento. É claro que há o reconhecimento naquilo que se pensa e fala, contudo, é importante examinar em que medida não se está apenas reproduzindo algumas opiniões preestabelecidas. Dito de outra maneira: por não ter nem experimentado e nem analisado as informações que chegam, o indivíduo acaba por abrir mão tanto da própria experiência como do pensamento. Se como afirma Adorno (1969, p.143), o ato de pensar “(...) não é uma pura atividade subjetiva (...), é o processo dialético entre sujeito e objeto, no qual ambos os polos determinam-se”, então, formar opiniões e julgar sem ter vivido experiências que permitam conhecimento pessoal sobre os fatos é desligar o pensamento do seu objeto. Quando acontece isso, é a própria subjetividade que sai prejudicada e, portanto, pode-se dizer que essa tendência impede ou dificulta a reflexão autônoma e reproduz certos padrões de comportamento e de pensamento condicionados.

Mesmo com a descrença na política tradicional e parlamentar, os alunos do vespertino não apresentaram nenhuma proposta alternativa. Pelo contrário, foi ressaltada a necessidade dos eleitores conhecerem seus representantes, diferenciá-los e acompanhar sua atuação, não somente em época de eleição, mas durante todo seu mandato. A maneira proposta para se resolver os problemas sociais estaria na participação da população na vida política, o que significa organização e cobrança junto às autoridades. Outra proposta foi a renovação política, com a inclusão dos jovens ou de mais jovens no processo eleitoral: cobram da juventude maior participação e, ao mesmo tempo, atribuem o papel de modificação do panorama e de renovação. Portanto, as

transformações, as reformas ou as mudanças passam, na visão desses alunos, pela inclusão do jovem na vida política. Interessante é o fato deles não apresentarem propostas alternativas concretas, embora reconheçam a necessidade da transformação social.

Esses alunos também elaboram uma crítica à maneira como os problemas sociais são enfrentados. Reconhecem a existência de determinada divisão social: no momento em que são necessários sacrifícios ou privações ou em que dificuldades estão sendo vividas são sempre os mais pobres os maiores prejudicados. Portanto, há a consciência de que a condição de classe social determina, em grande medida, o grau de dificuldade que cada um enfrentará. Isso fica evidenciado quando entra em discussão o tema do racismo e ao preconceito. Embora todos tenham reconhecido que eles acontecem na sociedade brasileira, em relação aos negros, aos nordestinos e aos homossexuais, tais aspectos foram colocados em segundo plano em relação à condição de classe e à desigualdade social:

hoje em dia, no país que nós estamos, no século XXI, a gente tem que deixar bem claro: você só vai sofrer esse tipo de coisa, se você for pobre, porque se você for rico, você não vai sofrer... (...) A questão hoje é o que? Se você tem dinheiro, você vai aonde você quiser, você compra o que você quer e as pessoas são obrigadas até a te engolir. Por exemplo, se eu fosse rica, se ela viesse e me fizesse uma ofensa, eu ia falar assim: “Minha filha, eu não vou me rebaixar, porque o que eu tenho você não tem capacidade de ter” (aluna do período vespertino).

Os alunos do período vespertino apresentam uma tendência a atribuir uma parte considerável da responsabilidade pela atual situação em que vive a população brasileira a ela própria: falta participação, organização e consciência dos seus direitos, além de predominar o individualismo e o pouco envolvimento com os grandes problemas nacionais. No entanto, a outra parcela de responsabilidade é atribuída aos governantes que, para manterem seu poder, manipulam a população. É importante mencionar duas passagens que confirmam a interpretação de que há uma *conspiração* por parte da elite dirigente. A primeira diz respeito a uma das explicações para a crise da escola: ela seria fruto do plano que nega educação para toda a população, pois, assim, será mais facilmente manipulada. Por outro lado, essa manipulação não é realizada apenas por intermédio da educação escolar. A crise é percebida não somente incidindo sobre a escola, mas como crise cultural. E esta é entendida como a

distorção de valores e manifestações culturais, que segundo eles, são genuinamente brasileiras. Os exemplos utilizados são o Dia das Bruxas (Halloween), que sobrepujou o Folclore Brasileiro, e o Carnaval, que foi se modificando ao longo da história. O que importa frisar é que essas transformações culturais são vistas como parte do plano para a manutenção da elite dirigente no poder – que, por sua vez, não é claramente identificada e nomeada.

O que temos, a despeito da crítica presente em tais formulações, é uma fórmula bastante esquemática de pensamento. E, mais uma vez, a escola parece pouco dotada de condições para combater essa situação. Adorno (1995c), ao relacionar consciência e capacidade de pensar, define a primeira nos seguintes termos:

Em geral este conceito [de consciência] é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995c, p. 151).

A manifestação dos alunos adolescentes sobre sua experiência na escola e sobre o que pensam e percebem da realidade indica enorme dificuldade para as experiências intelectuais. E tal dificuldade parece se acentuar na própria escola.

Os alunos que estudam à noite

Foi entre os alunos que estudam à noite que ocorreu o maior debate acerca dos temas propostos no grupo focal. Houve uma maior discordância entre os participantes e certa troca de ideias, o que marcou fortemente a discussão sobre a realidade social. Por isso, foi possível levantar algumas características importantes que evidenciam qual formação receberam e recebem estes alunos do Ensino Médio. Mais uma vez, é necessário dar ênfase à maneira como os indivíduos formulam suas opiniões a respeito dos mais variados

assuntos. Assim como ocorreu no Período Vespertino, os alunos do Noturno fizeram comentários sobre questões sociais e políticas com muita convicção. A diferença está no envolvimento que mantêm com os problemas identificados, isto é, ativeram-se mais ao que está próximo do seu cotidiano como, por exemplo, a violência, a ação policial, o custo de vida e o desemprego. No entanto, mesmo tratando de problemas que são vividos por eles, fizeram avaliações baseadas não nessa experiência, mas em opiniões formuladas por outros. O interessante é que não se pode associar diretamente essas opiniões emitidas com a adesão aos princípios ideológicos expressos nelas. Um aluno, ao criticar a ação policial que, segundo ele, não trata “os ladrões” com o devido rigor, fala do tempo em que Paulo Maluf era Governador de São Paulo, elogiando a maneira como a polícia, por meio da ROTA (Ronda Ostensiva Tobias Aguiar), agia: “(...) batia, pra depois perguntar quem é, o que está fazendo na rua, o porquê está na rua (...)”. Sua preocupação, na verdade, é com a impunidade, e o elogio que faz a um tempo passado está relacionado à ideia de que havia menos violência e de que a justiça funcionava melhor, e não ao aparente desprezo manifestado por aqueles que cometem delitos. É importante salientar que durante a discussão foi reelaborando sua opinião sem, contudo, deixar de elogiar “o tempo do Maluf”. Outro aluno, discordando do primeiro, disse que os policiais são despreparados, arbitrários e violentos, pois abusam da autoridade que lhe é conferida. Retomando a palavra, o aluno saudoso do tempo do Maluf concordou com essa afirmação, definindo como deveria ser a ação policial: abordando as pessoas que se encontram na rua com educação e sem cometer abusos, utilizando a violência somente quando for necessário. O curioso é que, por fim, admitiu que a ação da Polícia não precisa ser da forma como tem sido e, concluindo seu raciocínio, disse: “Por isso é que eu falo: na época do Maluf, os caras chegavam: ‘mão na cabeça, por gentileza, por favor dá pra você fazer isso, por favor dá pra fazer aquilo?’ Não é chegar, pá, e bater: ‘Faz isso, faz aquilo’”.

Fica evidente que, mesmo com novas informações e com outra avaliação, não foi capaz de rever sua opinião inicial de maneira completa. Modificando seu entendimento de como deve ser a abordagem policial, não alterou sua visão de que a “época do Maluf” era melhor. Isso significa que o julgamento feito e a tomada de posição não foram orientados pelo pensamento e pela experiência, isto é, pelo próprio indivíduo, mas por pré-conceitos e pré-dis-

posições que acompanham e informam o desenvolvimento da subjetividade. Por outro lado, os indivíduos são impelidos a emitirem opiniões e a tomarem partido sem que seja dada a oportunidade do envolvimento com o objeto que deve ser avaliado. Ao que parece, essa é uma marca importante da formação que é oferecida às novas gerações e da qual a educação escolar toma parte. Ao não ser permitida a participação e o engajamento em situações que vão além da realidade imediata do aluno, a escola impossibilita a própria constituição dos indivíduos. Destaque-se que o estímulo aos alunos para que manifestem suas opiniões sobre todos os assuntos não garante a formação crítica, pois é necessário o exercício da autonomia, da liberdade e da experimentação para que se possa falar em educação para além da adaptação. Por exemplo, por não incluir discussões sobre questões polêmicas, como violência policial, a educação escolar pode estimular seus alunos a buscarem referências em épocas e situações que não viveram, reproduzindo o que ouvem de seus pais e de outros adultos mais velhos.

(...) o órgão do pensar, a inteligência, não consiste somente na força formal da capacidade subjetiva de construir conceitos, juízos e deduções corretamente, mas também na capacidade de orientar essa capacidade ao que ela mesma não é. O momento denominado *catexis* pela Psicologia, a ocupação pelo pensamento do objeto, não é algo exterior, puramente psicológico, mas é a condição de verdade do próprio pensamento. Quando há atrofia, a inteligência se imbeciliza. (...) Essa imbecilidade triunfa, em parte, quando os mecanismos intelectuais desprendem-se, correm no vazio, pondo no lugar da coisa, suas formas e suas determinações de ordem. A opinião que se dogmatiza e que prossegue sem admitir oposições é um exemplo disso. A opinião é, portanto, consciência que não apreendeu seu objeto (Adorno, 1969, p.143).

A opinião é uma etapa importante do pensamento, mas quando este não vai além ou confunde-se com aquela, isto é, quando se renuncia ao aprofundamento e ao envolvimento com objeto, é ao próprio pensamento que se está renunciando. Esse procedimento pode ser justificado como sendo uma economia de energia psíquica, pois, a opinião é a tentativa de dar sentido e colocar ordem “(...) em uma realidade plena de contradições, sem ter que fazer para isso um grande esforço” (Adorno, 1969, p.144). Esta parece ser a tendência que se verificou entre os alunos investigados. Nesse sentido, muitas coisas foram ditas como eco de discursos feitos coletivamente: 1) os adolescentes não são punidos quando cometem crimes e delitos, pois são menores

de idade; mas, eles já sabem o que estão fazendo; 2) o Estatuto da Criança e do Adolescente só trata de direitos e não estabelece deveres, por isso os jovens comportam-se como se nada fosse acontecer a eles; 3) é necessário adaptar-se, moldar-se ao mercado de trabalho, já que não falta emprego, mas trabalhadores qualificados.

Os alunos do noturno deram bastante ênfase às diferenças de classe como fator determinante para a organização social. Identificaram a concorrência e a competitividade como a lógica predominante e a divisão entre ricos e pobres definindo aquilo que é oferecido para cada indivíduo, inclusive no que se refere à distribuição da justiça e das oportunidades. É a partir dessa configuração geral que expressaram suas opiniões acerca da organização da sociedade e detectaram os problemas que gostariam de ver solucionados. Uma das críticas foi dirigida ao individualismo que predomina nas relações entre as pessoas. A própria corrupção na política é entendida dessa maneira: como cada um só pensa em si próprio, a lógica de se tirar vantagem em cada negociação, em cada transação seria uma consequência natural desse individualismo. No lugar de “subir pisando nos outros” e “usar a escada dos outros pra poder cada vez mais subir na sua”, conforme alguns se expressaram, foi sugerido que os princípios que deveriam regular a vida em sociedade são a união, a comunhão e o espírito de coletividade, definidos nos seguintes termos: 1) todos devem trabalhar para que possam subir juntos: se o objetivo é o desenvolvimento e o progresso, eles devem acontecer para todos os indivíduos; 2) deve-se procurar solucionar os conflitos existentes, já que, para se atingir os objetivos propostos, é importante relacionar-se bem com o outro. Havendo um bom relacionamento entre as pessoas torna-se possível o estabelecimento de objetivos comuns. Esses estudantes indicaram que os conflitos decorrem do individualismo ou da luta para se vencer na vida, no entanto, os indivíduos não percebem que, dessa forma, coloca-se em risco o seu próprio progresso pessoal.

Por outro lado, como esses princípios prevalecem, seria necessário, para que a situação seja transformada, que haja uma maior organização política da população. Para que aconteça a união deve ocorrer a participação política, que somente será possível quando houver consciência que, por sua vez, só florescerá quando uma “boa” educação for oferecida à população. Com a conjugação de todas essas condições, seria possível a luta por aquilo que é “direito de todos”, que pode ser traduzido por melhores condições de trabalho

e de existência. Assim, esses alunos atribuíram à educação um papel fundamental no processo de conscientização. Da mesma forma como os alunos do período da tarde, manifestaram a ideia de que um dos objetivos de quem está no poder é fazer com que a população continue ignorante. Nesse sentido, a educação é negada e quando oferecida é de baixa qualidade. Portanto, prevalece a interpretação da crise da escola como reflexo de um plano da elite para permanecer no poder. Os alunos da noite manifestaram a consciência de que existem grupos sociais distintos e com interesses divergentes e antagônicos. Quando foram nomear os seus “inimigos” citaram os grandes empresários, mas expressaram que os maiores exploradores são os políticos e governantes. Portanto, a exploração e a dominação são percebidas no exercício do poder do Estado: quando da cobrança de tributos e impostos associada ao poder de reprimir e punir aqueles que não cumprem as leis. Mas é importante frisar que os alunos investigados consideram que existe uma distribuição desigual da justiça, que acontece conforme a posição de cada indivíduo na hierarquia social. Segundo as palavras de desses alunos, “(...) a cadeia foi feita pra três ‘P’: preto, pobre e prostituta...”. Se os políticos e governantes são os maiores exploradores, não deixaram de criticar a atitude da população em relação à situação vivida: há certa acomodação. Sobre esse assunto aconteceu discordância entre os participantes do grupo focal. Todos concordaram que o povo brasileiro é acomodado e que pouco luta por seus direitos. Mas, foram dadas duas explicações para este fato. A primeira aponta que essa atitude é gerada pelo medo: os indivíduos não enfrentam as situações adversas, não participam da vida política e não lutam pelo que acreditam porque persiste o temor da repressão e de que sofram consequências contrárias, caso ocorra o fracasso. Em outras palavras, é o medo de ficar exposto e sem proteção no momento da reação que os movimentos reivindicatórios provocam. A segunda explicação sugere que a acomodação ocorre porque o brasileiro é “desesperançoso”, “sossegado” e “preguiçoso”.

Tais explicações, embora distintas, guardam entre si algo em comum: os indivíduos tomam determinadas atitudes em decorrência da falta de perspectiva e de projetos alternativos, além de prevalecer o sentimento de impotência diante de forças sociais que não podem ser controladas. Ainda que de um jeito que denota a pouca capacidade de elaboração teórica, os alunos do noturno expressaram, segundo eles, quais as dificuldades concretas que enfrentam

diante do mundo que se apresenta. Seja como for, estamos diante de duas explicações que convergem em mais um ponto: tanto a ideia de que prevalece o medo como a de que não há nada a fazer remetem para o problema da conscientização. Não é que os indivíduos não sabem o que acontece a sua volta, mas não se sentem habilitados a atuar com o intuito de dar outra direção à ordem social. Ao caracterizar a atitude do povo brasileiro em relação à realidade social e política, nos termos expostos, os alunos acabaram, aparentemente, descrevendo o seu próprio comportamento em relação a sua experiência imediata. Todos concordaram que também fazem aquilo que estavam criticando, isto é, diante de situações em que poderiam agir e tomar posições, acabando não fazendo nada por medo, preguiça ou acomodação.

Ante o que foi exposto, é importante reavaliar a forma como tem sido definido o conceito de consciência. Ficou patente que os alunos possuem certo entendimento da realidade que está a sua volta, que julgam e ensaiam saídas para os problemas detectados. Portanto, não se pode dizer que, sendo objetos de manipulação, os indivíduos desconheçam a situação na qual estão imersos. Por outro lado, ao perceberem os limites e obstáculos que restringem o seu campo de ação, não projetam alternativas que transcendam a ordem estabelecida, não vislumbram nada além da lógica dominante (concorrência, individualismo e adaptação às necessidades sociais), embora tenham plena consciência de que muitas transformações precisam acontecer. Nesse sentido, é possível identificar um teor crítico na expressão dos alunos. Mas, antes de menosprezar ou supervalorizar o que declaram, é importante não perder de vista a noção de paralisia da crítica de Marcuse:

Na falta de agentes e veículos de transformação social [a classe revolucionária], a crítica é, assim, levada a recuar para um alto nível de abstração. Não há campo algum no qual teoria e prática, pensamento e ação se harmonizem. Até mesmo a análise mais empírica das alternativas históricas parece especulação irreal, e a adesão a ela uma questão de preferência pessoal (ou grupal). Não obstante, cabe perguntar: essa falta refuta a teoria? Em face de fatos aparentemente contraditórios, a análise crítica continua insistindo em que a necessidade de transformação qualitativa é tão premente quanto em qualquer época. Necessária a quem? A resposta continua sendo a mesma: à sociedade como um todo, para cada um de seus membros (Marcuse, 1969, p.16).

Os alunos do período noturno reafirmaram a necessidade da transformação qualitativa, de que a organização da sociedade e as relações sociais

sejam orientadas por outros princípios. Sabem o que se passa, idealizam algo que julgam mais justo, mas não enxergam as possibilidades de concretização, pois deparam-se com obstáculos que impedem a ação e limitam a experiência. E como o comportamento e as atitudes são conscientes, mesmo que não se possa falar em autonomia, os indivíduos sabem porque agem de determinada maneira, é possível afirmar que o potencial para o rompimento desse círculo vicioso permanece vivo. Em uma realidade em que tudo é percebido como imposição, cada um tem que fazer um grande esforço para se conformar, para aceitar o que é imposto (Adorno, 1994, p. 146). Por isso mesmo, a consciência aflora, já que é necessário tomar parte no processo de conformação e adaptação. Segundo Adorno, comparando o teor ideológico da realidade do capitalismo avançado com a ideologia no seu sentido tradicional, que continha um elemento de verdade, já que apontava para uma sociedade ideal, prevalece a “mentira ostensiva” (1994, p. 146). Parece não haver dúvidas que nem de longe vivemos uma situação que aponta para a liberdade e para uma vida digna e de que ninguém mais acredita que os sacrifícios aos quais todos são submetidos levarão a uma situação distinta.

Os próprios dominadores não acreditam em nenhuma necessidade objetiva, mesmo que às vezes deem esse nome a suas maquinacões. Eles se arvoram em engenheiros da história universal. Só os dominados aceitam como necessidade intangível o processo que, a cada decreto elevando o nível de vida, aumenta o grau de sua impotência (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 48-49).

Apenas um “fino véu” impede que se perceba a realidade tal como ela é; assim, torna-se necessário que o próprio indivíduo despenda energia para aceitar a mentira e conformar-se a ela. Por isso, não parece apropriado interpretar essa aparente apatia diante dos graves problemas sociais apenas atribuindo a ela a falsa consciência ou a ignorância, pois aquilo que determina e conforma os indivíduos parece estar muito próximo da consciência. De outra parte, é importante assinalar que essa situação condiciona a maneira como ocorre a formação dos indivíduos das novas gerações: são deferidos contínuos golpes contra a espontaneidade e a criatividade.

(...) não podemos nos contentar simplesmente com que a espontaneidade foi substituída pela cega aceitação do material imposto. Mesmo a crença de que hoje o povo reage como insetos e está degenerando em meros centros de reflexos socialmente condicionados, é apenas aparente. (...) Pelo contrário, a es-

pontaneidade é consumida pelo tremendo esforço que cada indivíduo tem de fazer para aceitar o que é imposto – um esforço que se desenvolveu exatamente porque o véu que recobre os mecanismos de controle se tornou tão tênue (ADORNO, 1994, p. 146).

Os indivíduos são formados para se submeterem à ordem social tal como ela se apresenta. E o esforço feito para aceitar a mentira (uma sociedade que impede o florescimento e desenvolvimento pleno de cada um e de todos) poderia ser direcionado para se contrapor a ela. Mesmo falando em acomodação, no sentido expresso pelos alunos investigados, esta somente acontece quando cada um toma parte, ativamente, desse processo, isto é, para que ocorra a adaptação e a conformação é necessário que sejam vividas situações nas quais ocorra a interiorização daquilo que está sendo imposto.

Se a formação que está sendo possibilitada tem esse caráter, e a fala dos alunos parece apontar nesta direção, é importante não perder de vista que se trata de uma tendência. No entanto, Paul Willis (1991), investigando estudantes adolescentes ingleses, filhos de trabalhadores, na década de setenta do século XX, levantou dados interessantes acerca da forma como esses alunos acabam por reproduzir os padrões escolares burgueses e a divisão social do trabalho, à medida que ocorre o seu envolvimento com os estudos e com a escola e sua escolha profissional. Mesmo produzindo o que o autor chama de uma “cultura contra escolar operária” de resistência (Willis, 1991, p.13), os alunos, ao se oporem aos padrões escolares, reafirmam e assumem o que já estava, de antemão, destinado aos filhos dos trabalhadores: determinados valores culturais próprios da classe operária e as profissões manuais. E isso não é percebido como imposição, mas como um aprendizado que permite a construção da identidade. Parece haver conexão que entre a falta de alternativas (paralisia da crítica), a educação escolar e as respostas que os indivíduos dão para as imposições sofridas.

Embora as desigualdades sejam frequentemente vistas, a exploração reconhecida e as injustiças e as contradições experienciadas todos os dias, nenhuma dessas coisas parece apontar na mesma direção. Elas parecem não ter uma causa comum. Se alguns exploram e alguns são explorados, se alguns são iguais e outros desiguais, isso não parece ter como causa a divisão sistemática da sociedade em classes. Todos têm a mesma oportunidade de explorar outros, assim como de ser explorado. Além disso, nenhum sistema pode esperar ja-

mais mudar isso. Um grau muito marcado de desencantamento com o sistema existente e um certo grau de conhecimento da exploração, conjugado com penetrações culturalmente mediadas (embora distorcidas) e em parte vividas do sistema capitalista, podem coexistir com uma pacífica aceitação do sistema e uma crença de que não existe nenhuma supressão sistemática das oportunidades pessoais na vida. A supressão é reconhecida, mas não mais do que como parte aleatória da condição humana. A natureza humana, não o capitalismo, é que é a armadilha. A ideologia tem ajudado a produzir isto – embora não simplesmente a partir de seus próprios recursos: ela é acreditada porque é em parte autocriada (Willis, 1991, p. 202).

É evidenciado no estudo de Paul Willis que nas próprias formas de resistência, por sua vez orientadas pela lógica da sociedade de classes, residem elementos de “autocondenação” (1991, p.13). Portanto, os indivíduos participariam ativamente do processo de sujeição à ordem estabelecida. É necessário, ao analisar o que dizem os indivíduos sobre sua experiência, levar todos esses fatores em consideração sob o risco de interpretar aquilo que dizem de si mesmos e da sociedade de maneira simplificada. Os comportamentos e as atitudes dos indivíduos não são meros reflexos da ordem social ou da ideologia, mas tampouco se pode esquecer que as determinações e os condicionamentos existem; fundamental é conhecer e compreender como se constitui a subjetividade na sua relação com a objetividade.

Por fim, no debate sobre participação política e o exercício da cidadania ficou evidenciado que as cobranças feitas pelos adultos aos jovens não surtem o efeito desejado – fazer com que as novas gerações assumam suas responsabilidades – porque quando tais cobranças acontecem sem estarem acompanhadas de exemplos não são levadas em consideração, pois não se pode cobrar o que não é vivido. Em outras palavras, os alunos indicaram que consideram os exemplos fundamentais para formação das futuras gerações. Um dos estudantes fez a seguinte observação: “não adianta nada... o pessoal fica falando na televisão: ‘vocês, jovens, são o futuro da nação; vocês, jovens, têm que resolver os problemas do país’. E por que eles que estão lá em cima não estão fazendo algo pra ajudar? Se você assiste televisão, você vê que os empresários estão roubando (...)”. Nesse sentido, expressaram que os jovens, de fato, precisam de uma base consistente que dê conta da educação e da formação desde a primeira infância. Isso significa que dão grande importância para a transmissão dos valores morais que devem orientar a vida social, já que

esta base é entendida como aprendizagem do que é certo e errado. Outra aluna chamou a atenção, e todos concordaram, para o fato de que uma boa estrutura familiar e condições sociais e culturais não são suficientes para que os indivíduos optem e se orientem por aquilo que é “certo”. Evidencia-se que querem e necessitam de modelos. Mais do que conteúdos que visam desenvolver determinados valores, os alunos investigados indicaram o quanto consideram importante que esses valores sejam vividos, deixando claro, portanto, a necessidade de a educação escolar, a convivência familiar e a vida social serem orientadas não por apelos para que assumam determinados compromissos, mas por ações concretas que desenvolvam relações sociais justas e humanas. O problema não estaria na suposta crise moral, da família, da escola ou de valores, mas na persistência de situações que impõem determinadas condutas por parte dos indivíduos; o que prevalece é a tendência que obriga os indivíduos a agirem quase que unicamente visando sua autopreservação. Adorno (1995a), em ensaio escrito na década de sessenta do século XX no qual apresenta ponderações sobre as tendências que identifica e que estão presentes na educação escolar, assevera:

Considero ser uma ilusão imaginar alguma utilidade no apelo a vínculos de compromisso ou até mesmo na exigência de que se reestabeleçam vinculações de compromisso para que o mundo e as pessoas sejam melhores. A falsidade de compromissos que se exige somente para que provoquem alguma coisa – mesmo que seja boa –, sem que eles sejam experimentados por si mesmo como sendo substanciais para as pessoas, percebe-se muito prontamente. (...) Facilmente os chamados compromissos convertem-se em passaporte moral – são assumidos com o objetivo de identificar-se como cidadão confiável – ou então produzem rancores raivosos psicologicamente contrários à sua destinação original. Eles significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão do próprio indivíduo (ADORNO, 1995a, p. 124).

Mesmo assim, observa-se a atribuição de um peso importante para as escolhas que os indivíduos são obrigados a fazer. Segundo o entendimento dos alunos, algumas opções são dadas e, apesar dos condicionamentos sociais, é possível escolher entre caminhos que nortearão e conduzirão os indivíduos pela vida afora. É interessante registrar que, mesmo reconhecendo os limites e obstáculos, predominou a noção de que são os próprios indivíduos – e isso vale para os alunos de todos os períodos – que definem e que dão sentido para

sua existência. Pode-se dizer que sabem quais são os valores que deveriam reger as relações sociais, considerando-os fundamentais; o que falta, e a crítica que esboçam vai nessa direção, são as condições para que possam ser vividos na sua plenitude.

Finalmente, os estudantes investigados de todos os períodos reconheceram os condicionantes sociais, e a ênfase recaiu sobre a posição social que é determinada a partir da hierarquia estabelecida pela desigualdade produzida na sociedade de classes. Os alunos em geral manifestaram essa consciência, mas deixaram transparecer, também, a ideia de que não somente as oportunidades estão subordinadas à posição social, mas a própria maneira como se encara a vida é encarada determinada, em certo sentido, pelas limitações que caracterizam os grupos sociais. Também chamaram a atenção para o fato de que liberdade pode ser outra coisa além do usufruto e consumo de bens materiais e culturais. O fato de o indivíduo estar sofrendo limitações é o que caracteriza o viver privado de liberdade. Assim, demonstraram ter consciência – ou pelo menos conhecimento – de que as condições concretas de existência conjugadas com determinados padrões culturais orientam a visão de mundo dos indivíduos. E esta, por sua vez, acaba por interferir na maneira como são vividas as experiências. Pode-se dizer que é a partir dessa situação que as necessidades (sociais ou individuais) são interiorizadas e assumidas. É a partir daí, também, que a noção de liberdade ganha conteúdo, isso quando é definido aquilo que os indivíduos desejam e aspiram para suas vidas. No entanto, uma vez cristalizados determinados padrões de pensamento e ação, estes acabam condicionando as expectativas, os projetos e os sonhos daqueles que vivem sob o predomínio desses padrões. O problema dessa situação é que pouco ou nenhum espaço tem sido deixado para que sejam vislumbradas alternativas que permitam que conceitos tão importantes como necessidade e liberdade sejam definidos a partir da experiência dos indivíduos vivendo e enfrentando as contradições sociais. Ao contrário, cada vez mais são orientados pelas imposições e pelo sentimento de que não há nada que possa ser feito para transformar a realidade, chegando-se ao ponto de aceitar que apenas a satisfação de certos padrões de consumo ou o desenvolvimento de habilidades que proporcionam condições para a adaptação e integração social é o suficiente para caracterizar a liberdade e a felicidade. A análise da experiência escolar e social de alunos do ensino médio permite

afirmar que a instituição escolar e seus educadores se posicionam e atuam no sentido contrário dessa tendência.

Resumo: Adotando a teoria crítica da sociedade como referência, neste estudo são apresentadas algumas interpretações para o Ensino Médio e problematizadas a experiência e a formação política dos jovens. Analisou-se suas manifestações visando apreender a condição de estudante e tecer considerações sobre a escola – a formação intelectual, moral, da personalidade e política. Observou-se que são orientados cada vez mais pelas imposições sociais e pelo sentimento de que não há nada que possa ser feito para transformar a realidade. A análise da experiência desses alunos permite afirmar que a escola e seus educadores quase nada conseguem fazer contra essa tendência.

Palavras-chave: Educação escolar; Juventude; Ensino Médio; Formação política.

Abstract: Adopting the critical theory of society as reference, this study presents some interpretations for the high school and problematize the experience and the political education of young people. It was analyzed its manifestations aiming to apprehend the condition of student and to discuss the school - the intellectual, moral, personality and politics formation. It was observed that increasingly are targeted by social impositions and the feeling that there is nothing that may be made to transform reality. The analysis of the experience of these students allows to affirm that the school and its educators almost nothing can do against this trend.

Keywords: School education; Youth; High School; Political formation.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. Teoría de la pseudocultura. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Sociológica**. Madrid: Taurus, 1966, p. 175-199.

_____. Educação contra a barbárie. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995, p. 155-168.

_____. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995a, p. 119-138.

_____. A Filosofia e os professores. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995b, p. 51-74.

_____. Educação – para quê?. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995c, p. 139-154.

_____. Opinión, locura, sociedad. In: _____. **Intervenciones: nueve modelos de crítica**. Caracas: Monte Avila Editores, 1969, 137-160.

_____; SIMPSON, George. Sobre música popular. In: COHN, Gabriel (org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1994, p. 115-146.

BENJAMIN, Walter. A vida dos estudantes. In: _____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1984, p. 31-42.

_____. La reforma escolar: un movimiento cultural. In: _____. **La metafísica de la juventude**. Barcelona: Paidós/I.C.E.- U.A.B, 1993, p.47-52.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. O tempo e o espaço no mundo estudantil. In: BRITTO, Sulamita de. **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968, p. 61-86. (Vol. 4)

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 119, 2003, p. 29-45.

_____.; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**. São Paulo: CED-EC, n. 40-41, 1997, p. 241-266.

FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, 2011, set., p. 619-638.

GOUVEIA, Aparecida Joly; HAVIGHURST, Robert J. **Ensino médio e desenvolvimento**. São Paulo: Melhoramentos/Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. 31-68. (Col. Os pensadores)

_____.; ADORNO, Theodor W. 1985. O conceito de esclarecimento. In: _____. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 19-52.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

_____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: _____. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 71-104.

MINICUCCI, Agostinho. **Dinâmica de grupo: teorias e sistemas**. São Paulo: Atlas, 1982.

PEREIRA, João Baptista Borges. **A escola secundária numa sociedade em mudança**. São Paulo: Pioneira, 1969.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPed, n. 28, 2005, abr., p. 24-36.

Recebido em maio 2016

Aprovado em julho 2016

