

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA WINCK CORRÊA

A PERCEPÇÃO DE ADULTOS SOBRE OS JOVENS:
O QUE DIZEM PROFESSORES DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE PORTO ALEGRE E
REGIÃO METROPOLITANA

Porto Alegre
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

LUCIANA WINCK CORRÊA

**A PERCEPÇÃO DE ADULTOS SOBRE OS JOVENS:
O QUE DIZEM PROFESSORES DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE PORTO
ALEGRE E REGIÃO METROPOLITANA**

Dissertação de Mestrado em Educação como
requisito para obtenção do grau de Mestre na Linha
de Pesquisa em Teorias e Culturas em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Porto Alegre

2021

Ficha Catalográfica

C825p Corrêa, Luciana Winck

A Percepção de Adultos Sobre os Jovens : O que dizem professores de escolas de Educação Básica de Porto Alegre e Região Metropolitana / Luciana Winck Corrêa. – 2021.

288 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

1. jovens. 2. culturas juvenis. 3. diversidade e multiculturalismo. 4. ação docente. 5. forma escolar, cultura escolar. I. Pereira, Marcos Villela. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

LUCIANA WINCK CORRÊA

**A PERCEPÇÃO DE ADULTOS SOBRE OS JOVENS:
O QUE DIZEM PROFESSORES DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE
PORTO ALEGRE E REGIÃO METROPOLITANA**

Dissertação de Mestrado em Educação como
requisito para obtenção do grau de Mestre na Linha
de Pesquisa em Teorias e Culturas em Educação.

Aprovada em: 18 de Março de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Profa. Dra. Edla Eggert

Profa. Dra. Miriam P. C. Lacerda

Porto Alegre

2021

AGRADECIMENTOS

A todo e qualquer ser humano, inexato, incompleto, inacabado... e por isto mesmo parte da história que constitui a cada um de nós.

A minha filha pela especial energia que sempre compartilhou com este caminho que escolhi.

A minha família: pais, irmãos, cunhadas... e aqueles que já não estão por aqui para compartilhar, mas fizeram parte.

Aos colegas de atuação e aqueles que encontrei na caminhada, aqueles que todos os dias deste tempo me escutaram partilhar de tantas leituras, tantos apontamentos e da alegria de ir tecendo o estudo que hoje se torna concreto.

Ao meu orientador, Marcos, uma pessoa que foi se colocando como o colega de todas as horas e também o olhar que tudo me fez questionar, alinhar e costurar... gratidão pela parceria e pelos grandes aprendizados.

Ao grupo de pesquisa, colegas queridos que entre trocas e momentos de confraternização e encontro também me fizeram modificar o olhar.

Aos professores, colegas, com quem convivi no tempo de Mestrado. Cada leitura e discussão, cada artigo escrito, representam a mudança que experimentei ao longo do tempo transcorrido.

Aos professores que aceitaram o desafio de sentar e dialogar, mesmo em meio a um momento de vida, de todos nós, em que não sabíamos que teríamos tanta força para seguir adiante. Grata pelo conteúdo que compartilharam ao participar do estudo como os sujeitos deste propósito.

A todos os queridos amigos e pessoas com quem já convivi ou ainda convivo, a trajetória se faz na caminhada e no diálogo e com vocês sempre encontrei tais oportunidades.

Um caminho nunca dura o tempo maior do que o necessário para nos fazer completar um ciclo, e este, através da dissertação, se completa. Mas não encerra minha grata descoberta de me perceber pesquisador, de perceber a ampliação do olhar, dos lugares de escuta e de fala. Gratidão a este tempo!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”).

Que o mundo é sortido
Toda vida soube
Quantas vezes
Quantos versos de mim minh'alma houve
Árvore, tronco, maré, tufão, capim,
madrugada, aurora,
Sol a pino e poente
Tudo carrega seus tons, seu carmim
O vício, o hábito, o monge
O que dentro de nós se esconde
O amor, o amor, o amor
A gente é que é pequeno
E a estrelinha é que é grande
Só que ela tá bem longe
Sei quase nada meu senhor
Só que sou pétala, espinho, flor
Só que sou fogo, cheiro, tato, platéia e
ator
Água, terra, calmaria e fervor
Sou homem, mulher
Igual e diferente de fato
Sou mamífero, sortido, sortido,
mutante, colorido, surpreendente,
medroso e estupefato
Sou ser humano, sou inexato
(LUCIANO, Renato)

RESUMO

O presente estudo teve como foco principal a fala de adultos, professores, em relação aos jovens e suas expressões. O estudo revelou sua importância e relevância pela intenção de compreensão sobre as relações que adultos e jovens estabelecem e expressam em ambientes educativos, permeados por uma realidade social cada vez mais plural, instável e, paradoxalmente, excludente. Para pautar os entendimentos, apontou-se como referencial teórico as bases de pensamento propostas por José Pais, Feixa, Maffesoli, Melucci, Reguillo, Sposito, Martucelli, Canclini e Southwell. O ponto de análise foram os enunciados de educadores sobre os jovens das escolas onde atuam (instituições de Educação Básica de Porto Alegre e Região Metropolitana). A intenção de percepção de que forma como esses jovens são percebidos por seus educadores foi ampliando o escopo do estudo e trouxe à tona conceitos mais amplos, principalmente sobre a forma que a escola propõe sua estrutura e currículo, com consequente influências sobre as relações entre os indivíduos e a coletividade. O desenho metodológico proposto foi o da pesquisa qualitativa, com procedimento de análise de conteúdo presente nos enunciados das entrevistas realizadas com os professores sobre as manifestações juvenis percebidas nos ambientes educativos onde atuam. O mapeamento das percepções adultas, além da evidência dos formatos de sua relação com os jovens possibilitou, também, um olhar amplo sobre o ambiente escolar e a ação docente em si, possibilitando que tais pontos gerem continuidade de investigação em estudos futuros, especialmente a partir do conceito da forma escolar trazido por alguns dos autores citados (Vincent; Lahire; Thin). Olhar para a escola como instituição que mantém propostas que entram em tensionamento constante com as diversas culturas que a compõe, entre elas as juvenis, pano de fundo deste estudo, foi um dos pontos de maior reflexão e considerações que se desenharam ao final do trabalho.

Palavras-chaves: Jovens. Culturas juvenis. Diversidade. Multiculturalismo. Ação docente. Forma escolar. Cultura escolar.

ABSTRACT

The present study had as main focus the speech of adults, teachers, in relation to young people and their expressions. The study revealed its importance and relevance due to the intention of understanding the relationships that adults and young people establish and express in educational environments, permeated by an increasingly plural, unstable and, paradoxically, excluding social reality. To guide the understandings, the bases of thought proposed by José Pais, Feixa, Maffesoli, Melucci, Reguillo, Sposito, Martucelli, Canclini and Southwell were pointed out as a theoretical reference. The point of analysis was the statements of educators about the young people in the schools where they work (Basic Education institutions in Porto Alegre and the Metropolitan Region). The intention of perceiving how these young people are perceived by their educators was broadening the scope of the study and brought up broader concepts, mainly about the way the school proposes its structure and curriculum, with consequent influences on the relationships between students, individuals and the community. The proposed methodological design was that of qualitative research, with a content analysis procedure present in the statements of the interviews conducted with teachers about the youth manifestations perceived in the educational environments where they work. The mapping of adult perceptions, in addition to evidence of the formats of their relationship with young people, also made it possible to have a broad look at the school environment and the teaching action itself, enabling such points to generate continuity of investigation in future studies, especially from the concept of school form brought by some of the mentioned authors (Vincent; Lahire; Thin). Looking at the school as an institution that maintains proposals that are in constant tension with the different cultures that compose it, among them the youths, the background of this study, was one of the points of greatest reflection and considerations that were drawn at the end of the work.

Key words: Youth. Youth culture. Diversity. Multiculturalism. Teaching action. Reality production. School culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB Comissão de Educação Básica

CNE Conselho Nacional de Educação

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

LDB Lei de Diretrizes e Bases

LGBTQ+ Sigla utilizada para denominar Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros. Adicionando o sinal de “+”, procura-se atender e representar quaisquer outras pessoas que não se sintam incluídas em nenhuma das outras identidades cobertas pelas iniciais da sigla.

MEC Ministério da Educação

SEED Secretaria Estadual de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O ESPAÇO DA ESCOLA: CULTURA JUVENIL X CULTURA ESCOLAR.....	22
3 AÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO X CONCEITOS E REPRESENTAÇÕES EM RELAÇÃO AOS JOVENS.....	30
3.1 RELAÇÕES GERACIONAIS: ESPAÇOS DE CONVÍVIO ENTRE JOVENS E ADULTOS	33
3.2 RELAÇÕES E TENSIONAMENTO: DIFERENÇAS ENTRE OS TEMPOS E OS ESPAÇOS OCUPADOS.....	35
3.3 DIÁLOGOS GERACIONAIS POSSÍVEIS OU IMPOSSÍVEIS: FALAR E ESCUTAR, A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS A PARTIR DE DISCURSOS.....	43
4 PELO OLHAR DOS PROFESSORES: QUEM É O JOVEM QUE FREQUENTA A ESCOLA BÁSICA HOJE?.....	53
4.1 JUVENTUDES E SOCIEDADE: DISCURSOS E SIGNIFICADOS	59
4.2 PRODUÇÕES DE SIGNIFICADO DO <i>SER JOVEM</i> PELA SOCIEDADE	61
4.3 CULTURAS JUVENIS: PLURALISMO, DIVERSIDADE E SOCIABILIDADE.....	70
4.4 COMUNICAÇÃO: LINGUAGENS EXPRESSIVAS JUVENIS	76
4.5 INTERAÇÕES OU AGREGAÇÕES JUVENIS: MOVIMENTOS CONSTRUÍDOS PELOS JOVENS PARA AFIRMAÇÃO DE SEU LUGAR.....	81
5 ESCOLA, CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O AMBIENTE, A PRÁTICA E AS CRENÇAS DA CULTURA ESCOLAR	87
6 PROFESSORES, ADULTOS, GERAÇÕES: TRAJETÓRIAS PESSOAIS, GESTÃO DA SALA DE AULA E ENCONTRO COM OS JOVENS	115
7 JUVENTUDES E CULTURAS JUVENIS SOB A ÓTICA DOS DOCENTES	131
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS	193
ANEXO A - Roteiro para entrevista com professores	202
ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido	204

ANEXO C - Entrevistas	206
------------------------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

A escola, enquanto parte do sistema educacional, tem enfrentado desafios complexos em seu cotidiano, entre eles os atravessamentos de questões relacionadas à pluralidade, às culturas juvenis e à convivência entre gerações. Os sujeitos do processo educativo convivem e expressam suas percepções de mundo imersos em uma sociedade onde situações de segregação, individualismo e desrespeito a direitos humanos básicos são uma realidade cotidiana.

No ano de 2020, a situação de distanciamento social em função da Pandemia provocada pelo vírus Covid-19, tirou de circulação os sujeitos que até então conviviam diariamente dentro do ambiente da Escola. Passou-se a frequentar o espaço virtual e, com ele, sobreveio uma aceleração de mudanças que antes já vinham sendo percebidas, especialmente pela forma como jovens e adultos se relacionavam em função da velocidade das tecnologias.

Estes cenários sempre fizeram parte de minha trajetória profissional. Há tempos frequente o ambiente da escola e já atuei dentro de sua estrutura em posições variadas: professora, psicóloga escolar, orientadora educacional e, mais recentemente, gestora educacional. Minha intenção, ao ingressar no Mestrado, era ampliar as possibilidades do olhar sobre este universo, com o foco principal sobre o que os jovens expressam neste ambiente e que tem relação com o que vivem fora dos seus muros.

No princípio, imaginei que o estudo pudesse ser sobre recortes das realidades vivenciadas pelos jovens em contextos de escolas públicas da Região Metropolitana. Mas, ao realizar a busca de materiais para o embasamento teórico e produzir o estado do conhecimento, verifiquei que a bibliografia sobre juventudes é ampla e rica em pesquisas. Porém, no que diz respeito ao modo como os adultos enxergam e lidam com as culturas juvenis, o material teórico me pareceu mais restrito. Surgiu, aí, a decisão de mudar a especificidade do estudo e planejar uma caminhada em torno da escuta docente.

Acompanhando há algum tempo docentes e alunos em escola básica da Região Metropolitana, percebo que a relação entre alunos e professores evidencia formas diversas de expressão e constituição. Tensionamentos, desafios, espaços para trocas cotidianas, clima afetivo ou, às vezes, mais hostil e até permeado por queixas ou acusações. São muitas manifestações possíveis de serem observadas em ambientes educacionais.

É importante perceber que, sendo inevitáveis, as relações parecem constituir um espaço privilegiado que mobiliza ou não a realização dos objetivos que a escola se propõe. Portanto, interessa perceber e analisar de que forma algumas delas se produzem e influenciam neste

ambiente. Afirmo *algumas*, pois o estudo aqui proposto, certamente, parte de um recorte do que a realidade complexa dos ambientes educacionais e sociais hoje estabelecem.

Neste sentido, foi de interesse do pretendido estudo **conhecer o que dizem os adultos, mais especificamente os professores, a respeito de alguns aspectos da cultura juvenil** com os quais convivem no cotidiano da escola. A partir disto, procurei identificar **de que maneira percebem e lidam** com a pluralidade das manifestações e de características. Acreditei que seria possível, assim, perceber, por seus relatos, como se dá (ou não se dá) **a relação** com tais manifestações em suas práticas educacionais.

A relevância do estudo está na identificação do pensar/agir adulto na relação com as culturas juvenis, buscando quais correspondências a cultura escolar pode ter sob a forma de enxergar os jovens. Além disso, tem-se, com um estudo voltado às juventudes, uma oportunidade de o reconhecimento das pluralidades de suas expressões, suas ideias e visões de mundo.

As subjetividades constituídas nestes contextos fazem parte do que se produz ou o que pode se transformar dentro da escola, e minha descoberta neste aspecto, especialmente em torno das mudanças e das novas construções educacionais possíveis, foram pontos que ficaram abertos e podem gerar outros campos de investigação, posteriormente.

No reconhecimento destes fatores, é provável que resida uma contribuição para o pensar possibilidades frente aos desafios e complexidades que o papel docente configura na prática educativa atual. Aproximar, ou colocar em diálogo, tais manifestações dos sujeitos envolvidos, talvez seja uma forma de contribuir com transformações das relações educacionais e com o desenvolvimento/aprofundamento das experiências de aprendizagem compartilhadas com as juventudes.

Portanto, estabeleci como ponto de reflexão e foco deste estudo, a partir do tema escolhido, a fala de professores sobre os jovens e suas culturas, buscando conhecer o que dizem professores de escolas públicas da cidade de Porto Alegre e Viamão sobre quem são os jovens com quem convivem no ambiente educativo. E, com ele, o problema que se apresentou, motivando a busca de docentes que, em seu discurso, ofereceram alguns pontos de resposta para a pergunta em questão: O que dizem os professores sobre alguns aspectos das culturas juvenis na escola?

Para qualificar o estudo, o objetivo principal a que me propus foi conhecer o conteúdo da fala de professores sobre os jovens, a partir das relações que estabelecem no cotidiano escolar, considerando suas próprias práticas e experiências. Um ponto importante em torno deste objetivo esteve na identificação, nos relatos e nas entrevistas, de aspectos da prática

educativa dos professores que podiam ter implicações nesta forma de evocar o que pensam e vice-versa. Ou seja, partir do pressuposto de que o que o professor diz que intenciona e busca exercer sua ação com autonomia, nem sempre está garantido nas intencionalidades e diretrizes curriculares que a cultura da escola delinea e dele exige.

Além disso, busquei escutar/registrar as falas dos professores sobre os jovens que fazem parte do ambiente escolar no qual esses docentes atuam, analisando reflexiva e criticamente de que forma tais falas permitiam inferir o que pensam sobre os jovens esses professores, além de especular como e se as diferenças ou as semelhanças geracionais influenciam em seus discursos.

Um viés que foi inserido na análise reflexivo/crítica foi a questão sobre de que forma os aspectos das culturas juvenis incidem sobre a prática docente, visto que existem características da cultura escolar que nem sempre são correspondentes a elas. Como os professores convivem e lidam com o tensionamento que naturalmente pode decorrer das diferenças entre estes aspectos?

Enfim, apresento algumas questões que nortearam o trabalho na busca do atendimento aos critérios e questões do estudo:

- a) Como os adultos descrevem seu relacionamento com os jovens no dia a dia da escola?
- b) De que maneira os professores qualificam as expressões dos jovens no ambiente educacional onde atuam?
- c) Como tratam, em sua fala, aquilo que é diferente de si?
- d) Que relações as expressões dos jovens (explícitas ou anônimas) possuem com os conceitos que os adultos têm sobre as culturas das juventudes?

Como o estudo objetivou o reconhecimento e a compreensão sobre a fala dos adultos, os professores, acerca da expressão e a cultura dos jovens, assumiu a característica de pesquisa aplicada com abordagem qualitativa, pois utilizou dados produzidos a partir de conversas realizadas em ambiente virtual para apreciação posterior de conteúdo.

O estudo, antes de qualquer inovação ou descoberta sobre apontamentos conceituais, intencionou contribuir com o reconhecimento da visão adulta, docente, a respeito dos indivíduos que fazem parte de seu universo na ação educativa (os jovens), verificando o que dizem os professores sobre seus estudantes.

A produção de dados buscou identificar professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio que atuassem tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas de Porto Alegre e/ou Região Metropolitana.

Para a produção de dados, foi necessário alterar um pouco o que estava previsto a princípio: minha ideia era fazer visita às Escolas e ter uma conversa inicial com os educadores,

antes das entrevistas propriamente ditas. Em março de 2020, o distanciamento social, como decorrência da pandemia mundial pelo corona vírus,¹ estabeleceu que as escolas fechassem suas portas e passassem a realizar as atividades pedagógicas desde a residência de cada um (estudantes e professores), por meio de plataformas digitais. Portanto, foi necessário realizar a produção do presente estudo através do mesmo meio, virtual. Para tanto, escolheu-se a Plataforma Zoom, a mesma utilizada pela PUCRS para a realização das aulas a distância, aproveitando a familiaridade progressiva e a disponibilidade de suporte à utilização da ferramenta.

Os professores que se dispuseram a participar do estudo passaram por duas etapas de contato comigo:

- a) Contato prévio com cada professor escolhidos para participação no estudo. Os critérios de escolha eram a atuação em escolas públicas, do município de Porto Alegre e Viamão, com experiência na atuação com faixa etária de Ensino Médio (mesmo que atualmente também atuem com o Ensino Fundamental II).
- b) Entrevistas (transcrições disponíveis no Anexo C) realizadas pela plataforma Zoom e gravadas com autorização expressa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) enviado por e-mail e, depois, retornado a mim para arquivamento.

A produção de dados atende ao fato de que em pesquisas deste caráter deve-se estar atento a “captar o significado das experiências” dos docentes, como afirma Esteban (2010, p. 157). Os professores que contribuíram para este estudo possuem certo tempo de formação, de experiência e, também, de identificação com as escolhas que fizeram. Entre as quatro entrevistas realizadas, duas foram com professores que tem experiência em escolas públicas e privadas, as outras foram com professores que atuam há mais tempo apenas no sistema público.

Além disso, a intenção inicial eram professores apenas da Região Metropolitana (especialmente Viamão ou Alvorada, pela proximidade entre si), mas pela realidade que se instalou em função da Pandemia pelo Covid-19, foram acessados professores de escola públicas de Porto Alegre e de uma Escola Estadual específica da cidade de Viamão.

¹ “A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia em curso de COVID-19, uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). A doença foi identificada pela primeira vez em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, em 1 de dezembro de 2019, mas o primeiro caso foi reportado em 31 de dezembro do mesmo ano. No dia 11 de março de 2020, a OMS declarou o surto como pandemia. Os efeitos mundiais da pandemia incluem instabilidade social e econômica (queda do mercado global de ações), corridas às compras, xenofobia e racismo contra pessoas de descendência chinesa e do leste asiático, a disseminação *on-line* de informações falsas e teorias da conspiração sobre o vírus, e o encerramento de escolas e universidades em pelo menos 115 países, afetando mais de 1.6 bilhão de estudantes.” (PANDEMIA...,2021).

A forma de busca dos professores se deu a partir da indicação de um gestor da Escola Estadual referida, e da indicação de um docente conhecido por mim, que sugeriu colegas de escolas públicas de Porto Alegre. As escolas que estes docentes atuam atendem tanto a classes de Ensino Médio quanto de Ensino Fundamental.

O contato com o diretor da Escola de Viamão – que atende estudantes do ensino regular no turno diurno e do EJA no período noturno - foi o ponto de partida e, com isto, dos quatro professores indicados, dois aceitaram realizar as entrevistas a distância. Os demais vieram a partir da indicação do colega que sabia da busca que se fazia para o presente estudo e me indicou docentes que atuam com jovens nas escolas públicas caracterizadas acima.

Em termos de histórias de vida e carreira, os professores participantes atuam em disciplinas das áreas de Humanas (História e Geografia) e Linguagens (Língua Portuguesa e Língua Estrangeira – Inglês). A maioria deles (3 entre os 4) primeiro visualizou outras áreas ou profissões na hora de iniciar sua formação acadêmica, buscando posteriormente a formação onde atuam até hoje. O tempo de experiência varia entre 12 a 30 anos de exercício da atividade docente. Entre as falas que escutei, destaco o fato de todos eles trazerem em seus enunciados a lembrança de aspectos geracionais (“no meu tempo”) quando relacionando com situações e características de estudantes com os quais atualmente convivem. Também ficou evidente nas falas dos quatro conceitos sobre disciplina, respeito e autonomia, apresentados sob os mais variados aspectos.

As questões para entrevista (vide Anexo A), que foi realizada de forma aberta, foram desenhadas a partir das primeiras categorias elencadas, ainda no momento da Banca de Qualificação, em janeiro/2020.

Naquele momento, fui levada a refletir sobre os capítulos teóricos e a forma como estavam focando o tema, e, assim, alguns ajustes se deram, inclusive na forma de compor as perguntas das entrevistas. Por exemplo, eu iniciava a parte teórica com o foco sobre as juventudes, depois descrevia um pouco as relações dentro da escola e, então, discorria acerca de como ela se compõe, de que forma constitui suas propostas curriculares e define aspectos culturais.

Com a passagem pela Banca de Qualificação, refiz, então, o foco dos capítulos e a partir daí defini que iniciaria pela Escola, passaria pelos docentes e as relações geracionais, e, por fim, estabeleceria as relações com o tema das juventudes. Com isso, os destaques conceituais verificados nos objetivos e pelo entrelaçamento de questões teóricas, conforme explicitado no parágrafo anterior, viraram o desenho de grandes categorias, que são descritas a seguir, quando se relata a forma de analisá-las: escola e currículo, professores/adultos, juventudes e culturas

juvenis. Para cada um deles, esbocei mapas conceituais com outros elementos associados, os quais, inclusive, basearam as questões das entrevistas, ampliando as perguntas que tinha elencado inicialmente, o que se pode conferir no Anexo A. Os blocos de perguntas da nova entrevista ficaram assim elencados:

- a) Escola – para que serve, e se não existisse mais, limites da forma escolar;
- b) Jovens – autonomia, protagonismo, dependência, resistências, coletivos e grupos;
- c) Professor – autonomia, protagonismo, dependência, resistências, coletivos e grupos.

As entrevistas foram realizadas por meio de reuniões virtuais síncronas pela Plataforma Zoom, gravadas com a autorização dos participantes. Com a transcrição das gravações, foi possível identificar nos enunciados dos professores conceitos e significados, partindo para análise das categorias elencadas.

Alguns detalhes, de pronto, chamaram a atenção: os professores evidenciaram, em sua disponibilidade para a conversa, muita abertura e uma conversa fluída sobre suas trajetórias, além de relatarem o que percebem em suas salas de aula e como visualizam as características dos jovens com quem convivem. Isso contribuiu bastante com o estudo, visto que das entrevistas surgiu um vasto conteúdo para as análises e foi possível organizar um fio condutor em torno das categorias previamente elencadas. O tema deste fio condutor esteve o tempo todo focado nas diferenças entre a cultura escolar e as culturas juvenis.

A média de tempo de carreira dos professores entrevistados é de 20 anos de sala de aula, sendo que um deles já está quase em época de aposentar-se, contando com cerca de 33 anos na atuação docente.

As faixas etárias com as quais os entrevistados atuam são variadas, mas correspondem a classes de Ensino Fundamental II e Médio, no ensino regular e em modalidade EJA, ou seja, público que corresponde a adolescentes e jovens, foco do pano de fundo deste estudo.

Como toda pesquisa, foi importante atentar às questões de informação aos envolvidos e à garantia de confidencialidade, isentando-a de incorrer em falhas em relação aos regramentos presentes nos Códigos de Ética e passando pelas considerações dos comitês relacionados a esses critérios. Nesse sentido, foi necessário partir de instrumentos de informação e consentimento, pois:

Os participantes em um trabalho de pesquisa têm direito de ser informados sobre os objetivos, finalidades e provável publicação dos resultados envolvidos na investigação e as potenciais consequências para os participantes, e dar seu consentimento antes de participar na investigação.
Informantes e participantes têm o direito de permanecerem anônimos. [...] s pesquisadores são responsáveis por tomar precauções adequadas para proteger a

confidencialidade dos participantes e dados. (CÓDIGO...,1989 *apud* QUIMELLI, 2009, p.75).

Portanto, para a produção de dados, o diálogo prévio com os participantes apresentou brevemente a temática, esclarecendo os objetivos da pesquisa, e ocorreu antes da realização de cada entrevista, deixando combinada a data da mesma e o envio do consentimento para que fosse gravada para posterior transcrição. Também foi importante informar as funções como pesquisadora, a forma de publicação posterior de resultados e os riscos de possíveis quebras de anonimato de forma não intencional. Foi importante enviar previamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) com a possibilidade de abandono da participação pelo informante a qualquer tempo e sua disponibilidade dos materiais transcritos, caso houvesse interesse.

A intenção foi a promoção de reflexão com os envolvidos para que se sentissem à vontade de contribuir comigo, enquanto pesquisadora, além da possibilidade de sentir-se mais confortável e confiante na produção e posterior análise de dados.

Neste ponto, destaco a necessidade de olhar para o estudo, saindo da esfera da opinião e entrando na esfera do conhecimento, a partir da leitura dos contextos relacionada ao que se apoia em termos teóricos, produzindo novas formas de perceber um tema que já vem sendo pesquisado. Neste sentido Charlot (2006) provoca a refletir que:

Um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados. A pesquisa em educação (ou sobre a educação) produz um saber, rigoroso como o é todo saber científico. Podemos sustentar [...] que há diferentes formas de rigor. Essa ideia parece-me importante para a convivência, o trabalho conjunto, debates em um departamento de ciências da educação ou em uma pós-graduação em educação, em que é necessário aceitar a diversidade como riqueza, incluindo-se aí a diversidade epistemológica e metodológica. Mas, após afirmar isso, é preciso que cada forma de rigor obedeça a regras e deva ser controlada por uma comunidade científica. (CHARLOT, 2006, p. 10).

Portanto, pelo presente estudo busquei apresentar um olhar, uma construção, uma análise, mas não uma produção fechada e com respostas prontas apresentadas como soluções a determinada situação. A qualidade que busquei com o trabalho se relaciona antes com o exercício de olhar para a realidade, a partir de discursos que escutei e analisei, do que com a definição e categorias que se fechem em si mesmas como ponto de chegada. O saber produzido tem relação com a realidade captada e sobre a forma como ela se constitui na evocação de lugares que podem, ou não, interferir na relação entre adultos e jovens, entre professores e alunos, o grande foco da Dissertação.

No início da trajetória da escrita, estava focada sobre a fala que escutaria dos professores, intencionando pesquisar conceitos fechados e ideias preconcebidas em relação aos jovens por parte dos adultos, ou seja, os docentes. Conforme construí o estado do conhecimento, a partir de leituras e das ideias refletidas na etapa de Qualificação, vejo que passei a olhar mais para quem é a escola como um todo, e os adultos e os jovens passam a ser sujeitos que integram a mesma, não necessariamente o foco principal, ainda que o material sobre o que dizem os primeiros sobre os segundos permanecesse o principal caminho de pesquisa. Inclusive lembro que a ideia de protagonismo foi substituída pela autonomia, e que este conceito ficou circulando entre onde ela se encontra como potencial expressivo dos jovens, e de que forma está estabelecida para os adultos, como professores, imersos em uma cultura curricular que costuma estar preestabelecida.

Ao fechar a escrita da Dissertação, percebo que o principal achado entre ler, escutar, transcrever, analisar, está na relação que a escola e sua cultura têm com os atores sociais que nela estão inseridos, pois ambos (jovens e adultos) possuem suas características e posicionamentos que também estão expressos em manifestações culturais. Portanto, de uma ideia inicial sobre de que forma os professores concebem seus estudantes, chego ao ponto de olhar para a escola enquanto ambiente social que produz e é produzida, que forma e (de)forma enquanto procura dar conta de seguir propostas em meio a complexidade que os indivíduos que dela fazem parte estabelecem pela forma como se constituem e configuram as relações.

A partir deste relato sobre a trajetória, reforço que as falas dos professores foram estabelecidas como objeto de estudo, através delas os textos de análise foram gerados, tanto a partir das respostas fornecidas pelas entrevistas quanto de alguns elementos não verbais que foram percebidos. As categorias para essas análises partiram da formulação inicial que se baseou no material teórico, que foram sendo reformuladas após a etapa de Qualificação, como já tanto descrito nos parágrafos anteriores. Aos poucos transformaram o foco correspondente aos capítulos prévios (escola e sua cultura, adultos em suas percepções geracionais e práticas docentes, e os jovens em suas produções de expressões culturais) e cheguei ao que está descrito nos capítulos de análise, mais adiante. Isto quer dizer, uma caminhada entre o que a teoria me destacou, inicialmente, o que refleti a partir dos olhares de outros leitores, e o que fui definindo explorar nas entrevistas e na fala, concreta, dos professores entrevistados.

Na análise de dados foi importante escolher caminhos que embasassem a sua validade. Conforme Quimelli, (2009, p. 77): “[...] no processo de análise de dados, o pesquisador deve refletir, comparar e contrastar temas significativos que emergem da coleta de dados.”

Neste sentido, realizou-se a transcrição de cada entrevista já considerando alguns elementos que despontavam e que foram definindo ou confirmando o que já intencionava em termos de categorias. Inicialmente, após a leitura teórica, ficaram definidas algumas categorias como juventudes (jovens), culturas juvenis, cotidiano escolar, professores (adultos), práticas docentes, currículo escolar. As referidas categorias foram ajustadas, conforme já descrito, a partir das reflexões que fiz na discussão estabelecida na Banca de Qualificação.

Nesta segunda etapa, definiram-se os esquemas de relação (mapas conceituais) com cinco delas, as quais foram escolhidas a partir da união de algumas das ideias citadas no parágrafo anterior:

- a) **Juventudes** – contextos múltiplos, singularidades, pluralidades, expressões culturais, experiências, autonomia, grupos por afinidade;
- b) **Culturas Juvenis** – visibilidade, expressões culturais/artísticas, linguagens, modos de vestir, interesses, tecnologias;
- c) **Escola** – manifestações, tensionamentos, experiências, diálogos, socialização, regramentos, autonomia;
- d) **Currículo** – competências, habilidades, preparação para o mundo, compromissos, formação;
- e) **Professores (Adultos)** – amizade, autonomia, planejamento, prática docente, relacionamento, ser aceito.

Conforme a transcrição e leituras iam sendo feitas, essas categorias se uniram em três grandes pontos: escola e currículo, relações geracionais e prática docente, juventudes e culturas juvenis. Foram esses os capítulos que pautaram tanto a busca teórica quanto de análise ao longo do desenvolvimento do presente estudo.

As ações de análise se deram em etapas com repetidas e cuidadosas leituras das transcrições, assinalamento e diferenciação de notas de observação e das respostas em entrevistas, categorizadas em cores. A articulação inicial estava na consideração das questões norteadoras do início da pesquisa, as categorias análise elencadas e o desenho de uma correlação com os aspectos teóricos levantados em torno do tema e do problema. A partir das etapas de escuta, transcrição e leitura, releitura e definição de pontos em comum ou em contradição nas falas, as categorias foram sendo reformuladas e alguns elementos antes não tão claros começaram a demonstrar importância de consideração, como a questão das culturas ou das relações tensionadas em torno de diferenças de expressões ou de características dos indivíduos e do espaço escolar.

Cores foram utilizadas para unir as falas que correspondiam, inicialmente, a união de algumas das categorias citadas acima, mas estas foram decorrentes da etapa posterior às entrevistas:

- a) **Amarelo** – para assinalar tudo o que estava sendo dito em torno da categoria juventudes e culturas juvenis;
- b) **Azul** – para assinalar falas que se traduziam em enunciados relacionados à escola e ao currículo;
- c) **Rosa** – para assinalar aspectos em torno de professores/adultos.

Também se definiram cores secundárias quando as falas traduziam mais de uma categoria e poderiam, posteriormente, ser utilizadas de forma entrelaçada na escrita dos capítulos de análise: verde (juventudes e escola), roxo (escola e professor) e marrom (professor e juventudes).

Estas definições de cores para as categorias foram estabelecidas a partir da releitura dos mapas conceituais já citados. O foco de interesse para esta síntese incluiu associar as várias subcategorias nos principais pontos que, posteriormente, guiaram os capítulos de análise. Portanto, foram as relações entre conceitos que definiram os três esquemas principais de cores e o cruzamento entre elas nas leituras das falas transcritas, gerando outras categorias de cores que foram sendo encontradas no material de análise.

O caminho teórico prévio, oriundo da análise de estado do conhecimento, também orientou a definição das categorias de análise (Escola, Professores e Juventudes) e foi integrado a alguns comentários sobre o que havia sido detectado nas falas dos entrevistados. Conforme Quimelli (2009, p. 79):

Analisar dados usando categorias envolve duas faces da mesma moeda: as categorias são criadas a partir dos dados coletados. No entanto, este processo é guiado pela referência teórica elaborada pelo pesquisador. Isto significa que, primeiro, o pesquisador descontextualiza e reduz os dados, mas em seguida, os dados são descontextualizados em forma abstrata (por interpretação).

Para atender ao objetivo de tornar este estudo um canal de reflexão e produção de sentidos em torno do tema escolhido, empreguei a análise das falas como recurso metodológico, intencionando, com isto, explicitar conclusões críticas e reflexivas em torno das questões que surgiram na etapa de coleta de dados.

As três categorias principais (escola, professores e juventudes) foram trabalhadas em capítulos, onde se inseriram, nos arquivos, os recortes de falas previamente categorizadas (com cores) conforme já citado acima. A partir de uma leitura cuidadosa de cada um dos recortes, foi

se realizando a escrita e a reescrita das análises, relacionando ao material teórico já produzido na etapa de estado do conhecimento. Nesse momento, conforme ia elucidando as análises, foram se realizando novas leituras, consideradas complementares ao que já havia definido como base teórica, as quais acabaram pautando alguns comentários ao longo dos textos.

Na análise, buscou-se valorizar e destacar aquilo que aparecia em mais de uma fala ou que se destacava das demais por contrapontos, ou, ainda, posições que evidenciavam, especificamente, os conceitos de cada professor entrevistado em relação às categorias já descritas. Alguns pontos foram se repetindo e, estes, foram utilizados de forma sintética nas considerações finais, que também contêm uma visão geral dos achados deste estudo.

Conforme Moraes e Galiazzi (2011, p. 14): “O ciclo de análise textual [...] é um exercício de produzir e expressar sentidos. Os textos são assumidos como significantes em relação aos quais é possível exprimir sentidos simbólicos.” Ou seja, a partir da fala dos professores sobre seus jovens alunos, surgiram os conteúdos de análise que estavam focalizados neste estudo. Em seus discursos havia alguns significados e simbologias implícitos que, traduzidos pela análise, configuraram, também, conteúdos e representações que indicaram diversas formas pelas quais adultos, em suas práticas docentes, tendem a perceber os jovens.

Os capítulos seguintes fazem este entrelaçamento entre a teoria (capítulos 2 a 4) e as análises de conteúdo que foram identificados nas entrevistas realizadas (capítulos 5 a 7).

O capítulo 2 apresenta o espaço da escola a partir das bases teóricas que objetivaram destacar características da cultura escolar, estabelecendo um parâmetro de análise conceitual com as culturas juvenis, buscando demonstrar possíveis embates ou correspondências existentes entre ambas. Também se descreve de que forma a diversidade está presente na escola e pode influenciar as relações que dela fazem parte, além de explicitar escolhas curriculares e seus conteúdos ideológicos, especialmente no que diz respeito ao que é encontrado com maior frequência na maioria das escolas da atualidade.

No capítulo 3, se discorre sobre a ação docente influenciada pelas concepções de educação e os conceitos que interferem ou definem as práticas realizadas pelos professores na escola. Apresenta-se também questões geracionais envolvidas nas relações entre jovens e adultos, refletindo sobre como elas podem estar (re)produzidas na escola. Finaliza-se o capítulo apresentando questões sobre o diálogo entre os professores e os estudantes no espaço educativo formal, levantando aspectos de construção da realidade a partir dessas trocas.

No capítulo 4, tem-se o levantamento de conceitos em torno dos jovens e suas culturas, além dos discursos e significados que a sociedade tem constituído, com o destaque para a consideração da pluralidade e da multiculturalidade. O foco maior está na variedade de

contextos e expressões que caracterizam os jovens, além da evidência de mudanças nas formas de manifestação dos movimentos juvenis na atualidade.

Nos capítulos de análise, retoma-se tais conceitos mais amplos, mas numa proposição de relação destes com as falas dos professores entrevistados. O capítulo 5 traz a fala dos professores sobre suas trajetórias na escola e a maneira como consideram esse ambiente de atuação, a partir das transformações que foram percebendo ao longo de suas caminhadas profissionais. No capítulo 6, foca-se mais nas falas que trouxeram elementos sobre a ação dos docentes, seus desafios e prazeres, ou seja, o que motiva e anima esses professores, além do que é considerado por eles como dificuldade ou barreira no cotidiano com os jovens. E o capítulo 7 foi o que trouxe maior amplitude de análise, tendo sido bem extensa sua escrita. Considerei que este capítulo foi o coração do estudo e, portanto, foi maior a extensão de conceitos que encontrei em torno das categorias que nele estavam envolvidas. Os jovens e seus pontos de questionamento por parte desses adultos, especialmente quando considerados aspectos como os regramentos e a disciplina. Além disso, também a consideração e admiração pela possibilidade de argumentação e conhecimento que demonstram.

No capítulo 8, tem-se as considerações finais sobre o todo deste estudo as quais compõem o texto conclusivo, sem trazer conclusões, mas antes análises e questões que ficam abertas ao prosseguimento de outros estudos em contextos educacionais, o que segue sendo meu foco de interesse.

2 O ESPAÇO DA ESCOLA: CULTURA JUVENIL X CULTURA ESCOLAR

O presente capítulo pretende introduzir a análise teórica inicial do estudo caracterizando quem são a escola, seus professores e de que forma estão propostos os espaços de relação e de ensino aprendizagem no convívio cotidiano com seus jovens alunos. A partir da visão sobre quem é a escola e quem são os jovens, será necessário elucidar, também, conceitos e percepções existentes sobre quem são e como vivem, como se expressam os jovens, além dos elementos que caracterizam as relações entre as gerações que se constituem na trama social.

A escola constitui-se, ao longo de sua criação e evolução, como espaço onde sujeitos inseriam-se para tornarem-se parte do mundo social a partir da formação que a instituição se propunha a executar. Neste sentido, foi e ainda é considerada um espaço de socialização para os indivíduos que acolhe, entre eles os jovens.

Ademais, caracteriza-se, atualmente, por ser um espaço de formação de competências para todos os que nela se encontram envolvidos, alunos e docentes, especialmente. O que se reflexiona é sobre a forma como os laços sociais se desenvolvem, visto que há muitas linhas de pensamento em estudos sociológicos, filosóficos e culturais que apontam para uma dissolução de fronteiras sobre este aspecto, ou seja, não é apenas em espaços tradicionalmente construídos que na atualidade o indivíduo se socializa.

Neste sentido, Martucelli (2013, p. 250) aponta que: “[...] a questão do social não pode mais ser apreendida exclusivamente a partir das posições sociais, de um sistema de relações sociais ou de certa concepção de ordem social.” Isto quer dizer, o que acontece dentro e fora da escola também constitui os jovens enquanto sujeitos sociais, sua constituição, neste sentido, não está mais atribuída apenas às instituições tradicionalmente demandadas, para tanto (família e escola). Um dos professores entrevistados para este estudo (P4) expressa uma destas realidades ao falar sobre jovens que testemunha frequentarem a escola para realizar venda de drogas, por exemplo (Anexo C, P4). Ou o professor que relaciona o uso do celular como sendo um problema que muitas vezes não é tratado pela família com os limites que ele enxerga serem necessários (Anexo C, P2).

As consequências deste conceito para a relação entre cultura escolar e cultura juvenil são profundas, visto que não se pode mais afirmar de maneira fechada que uma promove a constituição ou a produção da outra. Ambas se entrelaçam e se complementam no cotidiano das relações e das trajetórias.

Neste sentido, podem ser vividas como suporte para o desenvolvimento de saberes, de conhecimentos, de conceitos, sejam eles os formais, cuja formulação e transmissão a escola procura se ocupar, ou empíricos, advindos da experiência de cada sujeito.

Para analisar esse aspecto, cita-se Martucelli (2010) e a proposta do conceito de suporte como a legitimação, ou não, dos elementos que mantêm o indivíduo em atitude de conexão ou desconexão com a teia social:

Hay soportes que son legítimos, y que por lo mismo son invisibles, como trabajo; y hay soportes que tienen una menor legitimidad y que pueden, por ejemplo, ser más difíciles de asumir. Como, por ejemplo: productos psicotrópicos, drogas, alcohol; y hay también, por supuesto, relaciones adictivas personales. ¿Qué son los soportes, entonces? Es esa experiencia social fundadora que hace que los individuos a comienzos del siglo XX tengan que enfrentar un estado de increíble “ingravedez social”, una situación que había sido anestesiada por una cierta naturaleza del vínculo social y que hoy tienen que enfrentar de una manera inédita. (MARTUCELLI, 2010, p. 12).

A noção de suporte para Martucelli (2010) tem relação com a noção de individualismo, própria de um tempo vivido na atualidade e que, há algum tempo, povoa discussões sociológicas e filosóficas em torno da quebra de noções como classe ou socialização em termos de uma convivência cada vez mais baseada em interesses individuais.

De forma semelhante, tem-se noções associadas à diversidade, como na afirmação de Southwell (2020, p. 10) de que: “La forma en que la juventud se vincula con las instituciones produce experiencias desiguales, comprobables tanto en jóvenes con diferentes biografías en una misma escuela y en estudiantes de similares biografías que asisten a distintas instituciones.” Ou seja, a juventude, à luz do que a sociedade vem produzindo, parece encontrar-se numa imersão de possibilidades caracterizadas por um respeito ao individual, nem sempre ao indivíduo enquanto sujeito que se constitui por seus modos de ser, antes pelos interesses que se divergem quando no confronto com o coletivo. E todos estes aspectos encontram espaço de convivência dentro da escola.

Ora, na escola o que são os suportes que jovens experimentam ou com quem se relacionam? Seria possível estar nas relações entre si, por aproximação de interesses ou por tempo de convivência. Ou, ainda, os laços e os significados que a relação com os professores lhes retorna enquanto figura que orienta, direciona. Como situações ou laços podem atuar como este *suporte*, disponível, bem estabelecido ou não, levando-se em conta a qualidade das experiências relacionais entre jovens e adultos no ambiente da escola? Imagina-se que aquilo que é intencionado neste espaço de criação ou manutenção de vínculos pode se constituir em

muitos dos conceitos ou dos elementos do imaginário dos adultos sobre os jovens e sua forma de estar e manifestar-se culturalmente.

A partir destas discussões, entre o que é individual e o que promove suporte, busca-se analisar o modo como professores, em geral, buscam exercer uma atitude de ensinantes, ou seja, aqueles que possuem algo a transpor, a formar, a revelar aos que são aprendentes. Neste movimento, pode-se encontrar uma motivação para tensionamentos, muitas vezes efetivos motivadores, que valorizam o espaço dialógico, outras vezes carregados de distanciamento, ou até hostilidade, gerando mais a energia conflituosa do que a de crescimento.

Neste sentido, Derrida (2007, citado por SKLIAR, 2010) para fazer refletir sobre que lugar é este do professor que ensina:

Aprender a vivir es madurar, y también educar: enseñar al otro, y sobre todo a uno mismo. Apostrofar a alguien para decirle: “Te voy a enseñar a vivir”, significa, a veces en tono de amenaza, voy a formarte, incluso voy a enderezarte [...] ¿Se puede aprender a vivir? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede aprender, mediante la disciplina o la instrucción, a través de la experiencia o la experimentación, a aceptar o, mejor, a afirmar la vida?

Mas este possivelmente seja o lugar imaginado pelos adultos, gestores, coordenadores e professores, que aportam ao lugar escola como a estrutura (física, conceitual e emocional) onde buscam exercer suas ações, contratadas para tal ensinar. Estes podem ser os objetivos dos educadores, mas será que estão entre os que levam os jovens à escola?

Pela forma como a experiência educacional hoje é percebida ou carregada de expectativa pelos jovens, não há mais espaço para a atitude passiva de quem aguarda ser formado por alguém, e a relação com os professores acaba transpassada por este modo de posicionar-se por parte dos alunos. É possível que antes a escola seja o lugar compulsoriamente estabelecido aos jovens e que por eles pode acabar transformado em espaço de encontro e de experiências, dependendo de como se relacionam com este espaço. A fala de alguns dos professores entrevistados traz muitas destas percepções, especialmente quando um deles refere a escola como um lugar semelhante ao *shopping*, numa referência aos grupos que escolhem esse ambiente, representante máximo, talvez, de uma cultura de consumo (em variadas formas) para o encontrar-se e relacionar-se a partir de diversos interesses (Anexo C, P2).

Mais uma vez cito Derrida (2007, citado por SKLIAR, 2010) para, ainda, questionar de que lugar os educadores se percebem, ensinando:

Estas preguntas de Derrida acerca de si es posible enseñar a afirmar la vida, sólo encuentran un cierto tipo de respuestas si se piensa al educador como aquel capaz de afirmar la vida, si se piensa la educación no ya bajo la urgencia mezquina de la

necesidad y el utilitarismo de una cierta obligación moral a ser padecida, sino como aquel tiempo y aquel espacio que abre una posibilidad y una responsabilidad frente a la existencia del otro, a toda existencia, a cualquier existencia.

Aqui pode-se encontrar uma chave de leitura para observar discursos de professores sobre jovens, a partir de escolhas feitas com relação à forma da escola e sobre como agem em seu papel educacional. A ideia de afirmação de vida parece dizer respeito a um sujeito que, antes de tudo, aceita entrar na relação com o outro escutando-o, reconhecendo-o e valorizando-o em sua existência enquanto sujeito. Neste sentido, perceber o que dizem pode demonstrar de que forma os professores entendem seu posicionamento diante dos jovens com quem convivem e exercem sua atuação profissional.

Partindo de uma reflexão crítica acerca do formato que a escola assume ao propor seus currículos educacionais, por vezes fechados em conceitos neoliberais de meritocracia e desenvolvimento de competências, em contraponto com as culturas juvenis e sua diversidade, cita-se o pensamento de Southwell (2020, p. 9-10) que afirma que: “El tramo vital de la juventud posee determinantes de orden cultural, estructural, político e institucional, que construyen distintos itinerarios y trayectorias sociales.” Portanto, ao observar a escola e suas propostas, além da postura que seus professores podem assumir diante dessas características enquanto espaço educativo, é passível inferir que as relações com os jovens, no cotidiano da escola, estarão interferidas por estas diferenciações.

E questiona-se: aparecem essas diferenças na prática dos professores e em seus discursos sobre os jovens na escola? Acredita-se que, por programas curriculares e pela própria constituição do espaço da escola enquanto instituição, é provável que tais diferenças apareçam sim, ora como aspectos de enriquecimento do debate e do diálogo, ora como dificuldades ou obstáculos à ação que está planejada, intencionada, pelos professores.

Estando os professores atrelados e evidenciando em suas ações os indicativos sobre quem é a escola e a cultura que ela promove enquanto instituição, certamente estão eles mesmos implicados nessa questão. Se isto se reproduz em seus discursos e escolhas metodológicas, em sua relação cotidiana com os alunos, a análise dos discursos dos entrevistados traz alguns destes aspectos, especialmente quando aponta a ainda necessária obediência a certos aspectos pragmáticos e burocráticos que estão associados ao formato como a organização da instituição ainda está estabelecida.

A teoria da forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) apresenta a visão sobre o surgimento do espaço escolar, atrelado a transformações sociais históricas, com o objetivo de traduzir uma nova ordem urbana a partir do estabelecimento de novos espaços, tempos e

sujeitos ensinantes que formalizavam o poder do conhecimento a partir do que acontece dentro dos muros da escola. A partir do momento em que a escola passa a ser o meio formal de promoção da aprendizagem, e não mais os espaços domésticos onde se aprendia na prática, instaura-se uma socialização compulsória que visava ao controle. Visualizando o tempo em que a escola existe, com essa forma, até chegar em nossos dias, é perceptível que o formato ainda hoje proposto, de tempo definido, com currículo estabelecido, politicamente intencionado, e a concepção de que em seus ambientes as relações ocorram independente dos interesses e identificações dos sujeitos envolvidos, temos uma ideia de que os tensionamentos ali existentes são frequentes e inevitáveis. Resta perceber de que maneira eles são percebidos e encaminhados pelos indivíduos que dela fazem parte, especialmente, no caso do estudo em questão, pelos adultos e jovens que nela convivem.

Neste sentido, reflete-se aqui até onde a escola conseguirá manter seus formatos organizativos, lendo-se, nos mais variados contextos, que os jovens e as famílias que buscam por ela o fazem, em grande parte, por motivação compulsória, e trazem consigo interesses e características que desafiam a própria forma de constituir-se desse ambiente.

Tal formato da instituição escola pode estar incongruente com o que hoje vivem os indivíduos que dela fazem parte, visto que o formato de socialização pela escola ainda aparece como um conceito hegemônico atrelado a modelos europeus (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), e acaba por entrar em tensionamento com o que as culturas atuais das expressões juvenis plurais, a sociabilidade e os tribalismos que mobilizam inúmeras agregações conforme interesses e identificações (PAIS, 2017; MAFFESOLI, 2010). Os autores, inclusive, trazem a discussão sobre a proposta de substituição do termo escola pela expressão *forma escolar*, numa caracterização de que tais instituições estariam muito mais atreladas a causas definidas e a estados sociais muito particulares (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 9) e não as demandas de necessidades do que os indivíduos envolvidos com ela possuem em suas características de existência e relações.

As falas dos entrevistados, apresentadas nos capítulos de análise de conteúdo deste estudo, evidenciam muitos aspectos que podem ser associados a tais reflexões. Por um lado, há o mal-estar ou as barreiras sobre a não adesão a regras, ou a distração com aspectos que não são os ofertados pela escola (celulares e outros elementos do interesse dos jovens). Por outro, há a afirmação de que se os jovens gostam e ainda acreditam em estar dentro da escola em muito isso parece motivado pela possibilidade dos encontros, das trocas que as relações oferecem. A escola é citada, por este último aspecto, como um ambiente social seguro onde se

pode ser quem se deseja, dependendo de como ela integra os membros que a ela constituem (Anexo C, P3).

Ao mesmo tempo, escola é um espaço onde as relações de poder se entrelaçam o tempo todo, no cotidiano e a partir do posicionamento de cada um no cenário hierárquico que o pragmatismo da organização escolar impõe. E em meio a este cenário, adultos, professores, e jovens, alunos, estabelecem o currículo não explícito do dia a dia, e, conforme Rubio (2013, p. 02): “Las nuevas generaciones son disputadas por los adultos. Además, estas no son pasivas y actúan en dicha disputa enmarcada en la dialéctica de cambio y continuidad de la inacabada configuración del orden social.”

Seja em meio a burocracias e hierarquias, seja em torno das relações que adultos e jovens estabelecem, não há mais passividade nos tensionamentos estabelecidos entre ambas as partes, visto que o entrelaçamento de propósitos e de barreiras é mais comum do que no passado, quando o professor era visto como autoridade máxima da sala de aula e o silêncio era um valor destacado. Hoje em dia, pela própria fala de professores, ainda que a bagunça seja vista como uma dificuldade, salas de aula com silêncio absoluto dos estudantes podem não corresponder ao aproveitamento ou ao acolhimento do que o professor intenciona para o espaço que gere na sala de aula.

Independente de escolhas curriculares ou mudanças em termos de metodologias ou tecnologias educacionais, a *forma escolar* como já citado acima, expressão ligada às reflexões de Vincent, Lahire e Thin (2001), segue sendo uma proposição compulsória de um tipo de socialização que não parece atender ao que as culturas juvenis, em seu dinamismo, expressões e contextos plurais se apresentam. Os indicativos desta realidade podem ser relacionados ao que está descrito no Anexo C, com a íntegra das entrevistas, ou explorado na análise das categorias ligadas às falas docentes. Elas trazem referências aos tensionamentos e às diferenças de visões entre o que a escola desenha em seu interior e o que os jovens trazem para o intramuros e que revela a impossibilidade de desconsideração das experiências que os indivíduos trazem em si, marcadas em sua constituição, e que influencia a forma como as relações se estabelecem.

Neste sentido, Cortés (2013) leva a refletir sobre a implicação que a cultura escolar tem quando em relação com a cultura juvenil, a partir das falas e do imaginário constituído pelos docentes:

[...] la incorporación de las culturas juveniles a la cultura escolar es un proceso —que en el mejor de los casos se encuentra inconcluso y permanentemente en tensión—, principalmente debido a los imaginarios o imágenes que tienen los profesores respecto de sus alumno o estudiantes y de las prácticas culturales que desarrollan, lo cual supone la construcción y existencia de dos mundos desvinculados, con

encuentros/desencuentros que potencian relaciones conflictivas al interior del espacio escolar, las cuales se expresan no solo en la marginación, estigmatización y los prejuicios de parte de muchos docentes hacia sus jóvenes revelando sus desconfianzas a estas manifestaciones culturales. (CORTÉS, 2013, p. 202).

A tensão entre o mundo adulto e o mundo juvenil carrega, em certos aspectos, estigmas e condicionamentos do olhar sobre a falta, a imaturidade, a carência. Para considerar uma escuta e consideração pelo que os jovens expressam e constituem, poderia se focar sobre os seus discursos e ações, para além do estímulo ao ser autônomo por parte dos adultos, professores e família, em geral.

O movimento em torno do desenvolvimento de habilidades e competências no qual a escola se viu imersa parece voltado à intenção de promover as juventudes e suas potencialidades, mas, na verdade, está atrelado à lógica de mercado que coloca a efetividade e a qualidade de formação na medida do alcance de sucesso. E, neste sentido, na contramão do que se pretende desenvolver. Algumas das falas dos entrevistados revelam o reconhecimento de uma dependência ou até preguiça, numa percepção sobre os jovens apontada pelos professores em questão (Anexo C, P2 e P4).

Seriam essas considerações verdadeiras? Talvez algumas delas, em determinadas situações e relativas a sujeitos específicos, sim. Mas assim como professores são diferentes e possuem desafios diferenciados, conforme sua experiência de vida e de formação, os jovens também são indivíduos capazes de produzir e constituir-se a partir de suas vivências e modos de ser e estar no mundo.

E o que dizer do encontro da cultura escolar, que pode ser mais formatada, com as culturas juvenis (no plural, pois, sim, diversamente constituídas), expressas por uma infinidade de possibilidades, conforme o contexto ou a identificação que cada qual encontra. Pais, Lacerda e Oliveira (2005, p. 54) usam uma expressão brasileira para falar desta diferença entre o que é oriundo da leitura de diversidade das juventudes e o que vem do mundo mais adulto, próprio de quem faz a escola como ela é enquanto estrutura formal:

Surpreende-me como, na linguagem corrente, os brasileiros se tratam entre si: por “caras”. Ao referirem-se a alguém como “cara” estão implicitamente a reconhecer Uma individualidade, com sua inerente subjectividade, sua cara própria. [...] Aos verdadeiros “caras” associa-se um estatuto de legitimidade (cara legal!). A outra face da moeda, “coroa”, designa uma pessoa de idade avançada e ideias retrógradas. [...] Contra o regime “careta” de estar na vida (dominado pelos “coroas”) há jovens que reivindicam novas experiências de vida, implicando ser “descarado”— isto é, actuar com atrevimento, com imprudência até, “metendo” ou “dando a cara”, “escancaradamente”.

Parecem evidentes as diferenças estabelecidas pelos jovens entre si, mas também destes com aqueles a quem encontram cotidianamente e, como já dito, muitas vezes compulsoriamente pela obrigatoriedade de estarem vinculados à escola. Esta, um ambiente que pode ter características de reproduções sociais, mas, possivelmente, nem sempre atenda aos aspectos das sociabilidades juvenis, as quais se evidenciam geralmente através de agregações pelo reconhecimento de significados em comum ou por semelhança nas preferências.

Tais reflexões deixam a questão aberta sobre o quanto a escola consegue alcançar ou dialogar com os jovens em seu discurso e prática, já que seus condutores formais, responsáveis pelos currículos e metodologias estruturantes, podem estar caracterizados mais pelo coroa do que pelo cara, para utilizar a analogia conceitual exposta nos parágrafos acima. As falas dos entrevistados, na análise posterior ao que aqui se embasa, pode trazer uma ideia de que aspectos das culturas juvenis são acolhidos ou não pela escola e pelos adultos que a ela ajudam a constituir formalmente.

3 AÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO X CONCEITOS E REPRESENTAÇÕES EM RELAÇÃO AOS JOVENS

Ao focar o ponto de mirada sobre professores e suas vivências e percepções em relação à tarefa de educar e cuidar dos jovens com quem têm o compromisso cotidiano na escola, pode-se imaginar que esse olhar pode configurar-se de forma a defender alguns pontos e questionar outros tantos. Isso, porque, os docentes configuram o grupo que diretamente planeja e executa os planos mais amplos que a escola concebe para sua ação em si. Neste sentido, nem sempre estão isentos dos formatos e modelos que lhes são outorgados, ainda que possam identificar-se e manter-se próximos de muitos aspectos das culturas juvenis.

Conforme afirma Dubet (2007. p. 45): “[...] se espera del maestro y del profesor que representen los valores de la institución sacrificándose a ellos, adoptando una vida virtuosa y ejemplar.” Ora, os professores também são a gente que constitui o dia a dia na escola, e como tal, não há como deixar de estar implicados com o projeto curricular que a instituição lhe contrata para executar. As Diretrizes Curriculares Nacionais declaram que “educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, [...] criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo” (BRASIL, 2013, p. 12), referendando que os envolvidos neste entrelaçamento estão imersos na imprevisibilidade. Porém, o que se constitui com os currículos está atrelado à necessidade de seguimento de aspectos que atendem à já citada forma escolar e, portanto, nem sempre tem como dar conta desta relação complexa de demandas e necessidades.

A partir do que expõe a legislação, especialmente no que está expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais sob a qual se regem planos e ações docentes, há uma disposição clara sobre o que se espera do trabalho do professor junto aos alunos:

[...] o professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando. (BRASIL, 2013, p. 54).

Tarefa complexa, que inclui o acadêmico e o relacional, o ser professor, diante de uma pluralidade juvenil que expressa uma cultura dinâmica e pauta por mudanças frequentes de olhares e expectativas, descreve um papel que já não é mais o de socializar da mesma forma que no passado a escola propunha ao corpo docente. O conceito de socialização na formação escolar, hoje, se pauta por uma teia de relações e concepções sobre a importância do

estabelecimento de posições e ações implicadas nestes. Segundo Dubet e Martucelli (1997): “[...] a noção de “papel” torna-se essencial. Em razão da diversidade dos subsistemas sociais, os indivíduos devem adquirir competências múltiplas para fazer frente à diversidade de ações que são obrigados a desempenhar.”

Se os jovens são inseridos na escola com o intuito de prepará-los ao enfrentamento deste mundo pautado por uma lógica de mercado que os obriga a encontrar as melhores formas de produzir e competir, algo semelhante acontece com o professor dentro da escola, também. E na complexidade dessa realidade e dessa exigência, as relações entre jovens e adultos vão se concretizando no espaço educativo, cotidianamente.

O posicionamento como adulto que tem a tarefa de educar, formar para a competência, aparece pautada pela mesma exigência, de que se precisa desempenhar a tarefa docente a partir da melhor qualidade e competência que for possível. Com isso, acaba por tornar-se este lugar carregado de requisições. Resta saber se tais exigências acabam não pautando, também, as relações que estabelecem com seus alunos em sala de aula.

Se assim o for, os discursos e produções docentes acerca dos jovens que constituem o material de desempenho profissional, podem aparecer pautados por certos *mal-estares*, conforme aponta Skliar (2010):

[...] en las instituciones educativas hay un profundo desacuerdo y malestar en torno de tres cuestiones puntuales:

1. El desacuerdo acerca de la *tonalidad de la conversación* y no tanto de su contenido, pues pareciera que al subrayado moral del adulto (cierta insistencia en lo correcto o incorrecto, en lo que está bien o mal, en lo que debería o no debería hacerse, pensarse, experimentarse, etc.) se le contraponen una suerte de énfasis estético de los jóvenes (la existencia por la apreciación, el gusto, el placer, el deseo, etc.).
2. El desacuerdo a propósito del tiempo institucional. [...] solemos oír de los profesores que pasan buena parte de su día intentando llamar la atención de sus alumnos, intentando que se les da atención, intentando iniciar “eso” que llamamos “clase”, intentando explicar, intentando desarrollar lo planificado, etc
3. El desacuerdo en relación con la experiencia de temporalidad. (SKLIAR, 2010, p. 104).

Nas falas dos entrevistados, têm-se indicações sobre tais aspectos, especialmente em falas como a de que “*a sala de aula é lenta*” e que os jovens têm um outro “*timing*”, ou seja, *são mais velozes* (vide análise posterior sobre estes aspectos e Anexo C, P2 e P3).

Professores e jovens frente a frente, no dia a dia, empenhados em viver espaços e tempos que nem sempre se encontram. O tom dos discursos entre eles pode tornar-se diferente, por vezes hostil, por vezes distanciado, às vezes correspondente, justamente pelo fato de que a pluralidade e a diferença marcam a presença de ambos no mesmo espaço escolar.

O que vem a ser o tempo da escola, se para jovens ele está pautado no presente, e o futuro com suas consequências nem sempre tem relação com o tempo de execução das coisas, o qual comumente está implicado em planos e ações por parte dos adultos, os professores com quem eles convivem. A experiência passa a ter cores e sabores diferenciados, por vezes compartilhados, visto ser o professor, antes de tudo, também um sujeito social, que deseja ser aceito, valorizado e imbuído de significado a partir de suas ações por seus alunos.

E como mantê-los, eles, os jovens, atentos e conectados ao propósito escolar se tais formas de experimentar e discursar sobre os saberes nem sempre se traduz pelas mesmas formas de expressão? O professor, neste sentido, se vê desafiado a reinventar sua maneira de exercer seu posicionamento docente, pois, como afirma Bárcena (2016, p. 47) ao analisar-se enquanto mestre: “Yo te doy cosas y yo sé que mi enseñanza no es la causa directa de tu aprendizaje, sino en todo caso el signo que te puede tocar, y quizá conmover o derrumbar, que te puede mover.”

Isto quer dizer, professor, pessoa, sujeito que contracena, que convive, é uma forma de mobilizar o outro, o jovem, que está ou não aberto a aprender a partir deste movimento relacional. Não há, aqui, garantia ou controle, há o jogar-se, o relacionar-se, o constituir-se enquanto ser que entra na dança com o outro e, com isso, espera para ver o que deste movimento se constituirá. Esse talvez seja o desafio do professor que hoje deseja entrar em contato significativo com seu aluno, especialmente o que traduz o jeito de ser das culturas juvenis da atualidade.

Neste sentido, nas falas dos entrevistados aparecem conteúdos que falam da admiração pela forma como seus jovens alunos constituem argumentos e defendem pontos de vistas, como o professor que se admira com a capacidade de argumentação de seus estudantes (Anexo C, P3) e que também refere ações de autonomia em temas como a resistência que levou a ocupações em escolas públicas estaduais em 2015/2016. Aparecem em tais falas o reconhecimento de que havendo interesses e identificações estes são articuladas com iniciativa e propriedade por parte dos jovens.

As imagens que, a partir daí, professores vão constituindo sobre seus alunos, decorrem das várias formas de entrelaçamento destas diferentes realidades do ser enquanto sujeitos sociais inseridos em uma cultura que deseja integrar pontos de vista e de busca, mas que nem sempre o faz com propriedade no sentido de promover mais a tentativa de alinhamento do que de convivência a partir da diferença e da alteridade.

Diante de uma sociedade que amplia experiências tecnológicas e virtuais, abre espaços para certezas que já não possuem consistências ou estabilidade, ou promove e valoriza as sensações em lugar da percepção do outro, é possível ver em discursos docentes tais

desvinculações em relação a quem são os jovens e quem eles gostariam que fossem, muitas vezes com base em quem eles mesmos foram enquanto jovens. Ingressa-se, aqui, em um olhar sobre as relações geracionais como espaços de convívio de diferenças experienciais, nem sempre de oposição.

3.1 RELAÇÕES GERACIONAIS: ESPAÇOS DE CONVÍVIO ENTRE JOVENS E ADULTOS

Considerando as produções de significado pela sociedade e a forma como os adultos percebem os jovens, destacou-se a relação entre gerações com um conceito importante para a análise.

A pluralidade de vivências e experiências dos jovens e as formas como a sociedade as concebe, tende a gerar tensionamentos entre estes e o mundo adulto, pelas diferenças que se estabelecem sobre as experiências de ambos. Conforme Le Breton e Marcelli (2010, citados por ABRAVOMAY, 2015):

Só existem jovens através da singularidade da sua história, a partir da sua condição social e cultural, do sexo e da sua afetividade. [...] A experimentação passa a ter mais importância que a socialização e que a transmissão. A força da cultura juvenil, mesmo se ela é nitidamente formatada pelo marketing, induz a um sentimento de não ter nada que aprender dos adultos, e de poder levar uma existência à vontade. A cultura dos pares prima sobre a cultura dos familiares ou mesmo sobre a dos professores (LE BRETON; MARCELLI, 2010, *apud* ABRAVOMAY *et al*, 2015, p. 24, tradução nossa).

A singularidade diz respeito aos modos como os jovens (ou os adultos) estabelecem suas experiências e conceitos sobre o mundo, focalizados, principalmente, sobre as experiências pelas quais se dispõem a passar. E as experiências de jovens e adultos tendem a ser diferentes, principalmente pelo tempo histórico e os contextos em que cada um viveu a fase de convívio escolar enquanto aluno, estabelecendo aqui um parâmetro de tempo vivido semelhante, evitando o olhar sobre a fase biológica do estar jovem.

A conceituação sobre gerações na atualidade, sob o ponto de vista sociológico, evidencia consideração maior ao que se produz e tem significado, em termos de identificações e comportamentos, do que necessariamente à ideia de tempo transcorrido e/ou finalizado (LECCARDI; FEIXA, 2011). Neste sentido, Leccardi e Feixa (2011, p.18) afirmam: “Una generación (...) es el período de tiempo durante el cual una identidad se construye sobre la base de los recursos y significados que socialmente e históricamente se encuentran disponibles.” Ou

seja, a evidência dos pensamentos, dos discursos e outras expressões são os indicativos sobre a que aspectos geracionais específicos se está referindo.

Os aspectos da existência para os jovens, podem apresentar-se desde a maneira como se encontram, se comunicam, se vestem, até os formatos de relacionamento de amizade ou de amorosidade. O grupo que marca encontros na praça, ou aquele que se reúne no bar da esquina, num bairro de periferia, ou o que sai da escola junto para ir a uma lanchonete, ou, ainda, aquele que se interessa por eventos com temáticas tecnológicas ou de jogos digitais, citando apenas alguns daqueles que podem apresentar, em sua escolha por estar junto, diferentes percepções a partir das variadas experiências que vivenciam.

O adulto, observador e emitente de juízos, muitas vezes carregados de julgamentos, pautados no que a sua experiência foi constituindo ao longo de sua trajetória como ser humano, vai estabelecendo sua forma de ver e relacionar-se com esses jovens. O espaço educativo da escola carrega em seu interior - e na troca com o meio externo, no ir e vir das histórias de cada um – o que se pode traduzir como os encontros entre tempos diferentes (BÁRCENA, 2012, p. 16) e que significam as expressões e as constituições que se formam quando adultos e jovens estabelecem o dia a dia da sala de aula e dos demais ambientes deste espaço.

O tensionamento que se evidencia entre as realidades traduz-se neste diálogo intergeracional, o que seria, efetivamente, uma experiência enriquecedora de novas produções e constituições em termos de sociedade, na linha de quebra de paradigmas sobre quem são os jovens, quem são os adultos. Conforme Heredia e García (2018, p. 116): “[...] se trata de intercambiar diversas ideas y puntos de vista a través del conocimiento propio y ajeno. El contacto contribuirá a romper con falsos estereotipos y mitos.”

Tal proposição de diálogo da afirmação do autor nem sempre se estabelece, dificuldade possivelmente reforçada pelos comportamentos de polarizações que a sociedade hoje experimenta. O que é postado (em redes sociais) e defendido como sua verdade muitas vezes é mais forte em termos de exposição social do que a negociação de ideias e pontos de vista.

O impacto dessas realidades, criadas a partir de afirmações pessoais, pode ser percebido em diferentes discursos, sejam eles jovens ou adultos, visto que a fala acaba se tornando a visão e a crença. Conforme Blikstein (1990, p. 21): “O signo representa a realidade extralinguística e, em princípio, é por meio dele que podemos conhecê-la.” Ou seja, o que se afirma, pela linguagem verbal ou não verbal, vai desenhando o que passa a se viver e expressar como realidade. Neste sentido, as tensões oriundas dos encontros geracionais no tempo atual podem estar incrementadas ou, por outro lado, confundidas, diante das diferentes possibilidades a que

cada interlocutor está fadado a ter seu discurso atrelado ou interferido, conforme as afirmações que (re)produzir.

Aqui cabe refletir o que pode se caracterizar como possível desafio de convivência e diálogo entre os membros jovens e adultos dentro dos muros da escola: a experiência do encontro. Mas o que é o encontro se não o elemento comunicativo presente nele? E de que depende esta comunicação efetivar-se? Cito Skliar (2010) para provocar o olhar sobre estas questões de produção da realidade a partir da palavra, pois o ele traz o contraponto ou o complemento entre linguagem e afeto.

Afirma o autor que: “A convivência não pode ser entendida apenas como uma negociação comunicativa. [...] há convivência porque há um afeto que supõe, ao mesmo tempo, o fato de ser afetado e de afetar numa relação dialógica ou relacional que caracteriza o encontro e a experiência do encontro.” (SKLIAR, 2010, p. 105, tradução nossa). Portanto, mesmo com a produção de realidade pela palavra, a mesma só se concretizará se houver o encontro, ou, possivelmente, acabe apenas como um tensionamento vazio que não afeta a nenhum dos envolvidos.

Neste sentido, faço a relação entre os enunciados dos entrevistados, analisados mais adiante no estudo, e que referem diversas experiências com os jovens que ou são destacadas por seu potencial de contribuição ou são carregadas de julgamento pelo que, afetivamente, parecem mobilizar nos docentes que a isto se referem (Anexo C). Aqui se arrisca uma afirmação de que o convívio entre os diferentes, em termos geracionais, possivelmente se concretize, justamente, pela tensão que vai se formando nos encontros, e esta pode ser vista como mobilizadora de conhecimentos e aprendizagens de uns para com os outros, mas também como contraposições de disputa de poder e de significado sobre as coisas.

3.2 RELAÇÕES E TENSIONAMENTO: DIFERENÇAS ENTRE OS TEMPOS E OS ESPAÇOS OCUPADOS

Há de se considerar que pela pluralidade de experiências que o mundo contemporâneo propõe, todos são chamados a vivências singulares, que concorrem com a transmissão ou com a reprodução de formatos e acordos preexistentes. Esse ponto pode ser um mobilizador das diferenças e tensionamentos entre as gerações que convivem em diversos ambientes, especialmente no ambiente educativo que se propõe a estabelecer a continuidade das relações e regras da sociedade através de suas ações.

Ocorre que nem tudo que se experimenta, em meio à velocidade de informações e conhecimentos a que a atualidade nos coloca, pode ser visto como experiência se a considerarmos um fato que acontece, nos atravessa e nos toca, conforme nos convoca a refletir Bondía (2002). O autor nos provoca com a afirmação de que “[...] informação não é o mesmo que experiência” (BONDIA, 2002, p. 21), ou seja, é preciso ser tocado pelo afeto e pela interiorização de aspectos emocionais e reflexivos para que a experiência seja considerada. Neste sentido levanto uma questão a respeito do que o parágrafo anterior trazia: de que forma jovens e adultos experenciam os tensionamentos existentes a partir do encontro entre as diferentes formas de perceber o mundo e as questões que surgem no encontro?

Um ponto que talvez fique em aberto aqui é justamente o que provoca o autor: vivemos experiências ou apenas nos contrapomos em relação a informações conhecidas e defendidas como pontos de vista? Algumas das falas dos professores entrevistados parecem carregadas de referências a isso, especialmente quando afirmam de que forma enxergam seus estudantes diante do desafio de “*estudar*” ou “*dar valor à escola*” (Anexo C, P1), ou ainda quando falam da “*preguiça*” e da ausência de iniciativa diante de alguns temas, ou quando até citam as opiniões dos jovens sobre certos temas (Anexo C, P1 e P2).

O questionamento está na dúvida sobre essas considerações estarem focadas em uma real experiência com seus estudantes ou apenas o reconhecimento do acúmulo ou não acúmulo de informações recebidas pela escola. Poderia ser este o causador de preguiça ou de desconsideração de valor, diante do fato de que apenas receber não se traduz em experimentar com todos os seus aspectos.

Os espaços educacionais desempenham ações comprometidas com a socialização e a formação do ser humano sobre diversos aspectos. Entre os compromissos com os quais a escola busca calcar suas propostas curriculares estão, também, as habilidades de relacionamento, as quais incluem as trocas intergeracionais entre alunos e professores, estes, em geral, representantes da geração adulta. Neste sentido:

La educación posee diversos objetivos a tener en cuenta para poder desarrollar una formación intergeneracional de una manera óptima, el enriquecimiento mutuo de las relaciones entre los sujetos, el acercamiento entre generaciones y la ruptura de estereotipos mutuos como objetivos principales de dicha educación o incluso, la realización de una historia de vida a través del recuerdo, las vivencias, los aprendizajes, la sabiduría da lugar a una estrecha relación social haciendo a la otra persona confidente. (Bedmar, 2010, *apud* HEREDIA; GARCIA, 2018, p. 116).

Para que este enriquecimento se concretize, há de se compreender e levar em conta as diferenças de visões de mundo e de percepção, conceituação sobre as experiências que ambos,

jovens e adultos, possuem, constroem. Relacionada com a questão de visões de mundo e de considerações sobre o que se experiencia, aprofundo um pouco a ideia de afeto e de sentido no encontro entre estas experiências constituidoras de cada uma das partes envolvidas, para destacar o que pode ser mais efetivo em termos de valor quando adultos e jovens se encontram na escola.

As falas dos entrevistados, neste sentido, evidenciam a admiração e o entusiasmo diante de muitas percepções sobre a forma como os jovens argumentam ou participam de movimentos que evidenciam suas opiniões de mundo (Anexo C, P2 e P3). Ou, ainda, quando falam de temas com os quais estes mesmos jovens se envolvem, ampliando uma visão sobre o encontro com eles dentro dos muros da escola, que vai além do fazer docente ligado às metas acadêmicas por si só (Anexo C, P3 e P4).

Enquanto os adultos, em geral, preocupam-se com as crises políticas e de que forma poderão encontrar expectativa de futuro diante de tantos desencontros e desencantos em relação a representantes nos quais votam, os jovens estão focados em mudar o mundo ou envolver-se com ações voluntárias capazes de frear alguns problemas reais que assolam a sociedade, como a questão do clima. Segundo o jornal *El Pais* (2019) jovens buscam propagar greves pelo clima inspirados pelas manifestações da jovem sueca Greta Thunberg² que também defende ações que promovam a reversão do quadro de degradação do meio ambiente no mundo.

O mesmo periódico, quatro anos antes (2015) abordava questões da Geração Z, destacando que os jovens do mundo atual desejam firmemente mudar o mundo:

Acabou o egoísmo, o narcisismo *selfie*, a obsessão pelo consumo e a passividade que isso acarreta. Há uma geração que quer salvar o mundo, mas ainda não sabe como. Nasceu ou cresceu em plena recessão, em um mundo fustigado pelo terrorismo, índices de desemprego galopantes e uma sensação apocalíptica provocada pelas mudanças climáticas. (VERDÚ, 2015, p. 1).

Ao que parece, os jovens, em certa parcela, buscam distanciar-se de problemáticas e questões surgidas na geração que os precedeu, ou seja, os adultos de hoje, provavelmente nascidos em uma época em que o auge das ações consumistas, capitalistas e ligadas à proposta neoliberal começavam a tomar corpo e força.

Ao mesmo tempo, para a aqui caracterizada sociedade adulta parece existir uma lacuna em torno da possibilidade de atingir, de alguma forma, a consideração sobre o que as juventudes

² “Greta Thunberg - Jovem ativista sueca, Greta está silenciando líderes globais na ONU e é o rosto à frente de movimento estudantil global contra crise climática.” (BARBOSA, 2019).

produzem e articulam. Paradoxalmente, o mesmo adulto deseja ser eternamente jovem, marcado pelo desejo de manter-se ativo, infalível, intenso em suas emoções, aberto a experiências, com receio de ser considerado ultrapassado. Mas em que sentido um adulto olha para esta ideia e traduz nela uma das formas de significado ou de conceito de vida? Possivelmente marcado pelo fato de que se vive na sociedade alguns mitos e figuras do imaginário que se constituem a partir de vários lugares de leitura:

Em certo sentido, o imaginário constitui um espaço mítico de toda ordem social possível, permitindo pensar algumas dinâmicas sociais em termos da ilusão da completude. A ilusão da plenitude é um horizonte de totalização que gera modos de identificação e, com isto, novas relações entre elementos e modificação de identidades prévias. (SOUTHWELL, 2008, p. 122).

Imersos em uma realidade que provoca e estimula o status de sucesso e prestígio, mostrar-se eternamente jovem, ser valorizado por aparentar uma idade diferente da que se tem (mais jovem) ou manifestar vitalidade e disposição, comumente ficam associados a um imaginário de que se pode estender as condições de vitalidade dos jovens, conceitos pautados por aspectos biopsicossociais. Importa saber se tais questões interferem na forma como os adultos percebem os jovens, influenciando em sua maneira de comunicar-se e relacionar-se com eles, seja pela tentativa de agir ou pensar semelhante, seja pelo discurso de que se sabe mais ou se pode ensinar a ser jovem por ocupar este lugar há mais tempo que os representantes das juventudes da atualidade.

Nas entrevistas realizadas, em certo momento os adultos lembram dos seus tempos juvenis a partir de relatos sobre de que forma encaravam certos temas, especialmente no que diz respeito a movimentos e a formas de se colocar no mundo, ou como consideravam a escola e seus desafios (Anexo C, P2, P3, P4). Nestes discursos, a análise que faço traz uma relação com esta necessidade de manter-se jovem, seja pelo desejo da vitalidade, seja pelo desejo de retornar ao que viveu, numa valorização do que era em detrimento de uma consideração de menor valor pelo que é traduzido nas ações juvenis percebidas na atualidade.

Conforme Leccardi e Feixa (2011) existem, no pensamento social contemporâneo, três grandes movimentos conceituais sobre o relacionamento entre as gerações. O primeiro dele se deu em torno dos anos 20, considerando a ideia de sucessão e coexistência geracional. Em seguida, nos anos 60, considerou-se a atitude em torno dos protestos para delinear o conceito de vazio geracional ou o tempo de conflito geracional propriamente dito. E, finalmente, mais próximo da atualidade, a partir da metade dos anos 90, a noção de lapso geracional baseada na construção de ideia de sociedade em rede. Conforme os autores: “[...] uma situação em que os

jovens são mais espertos que a geração anterior em uma inovação chave para sociedade.” (LECCARDI; FEIXA, 2011, p. 13).

As relações geracionais que antes pautavam ao adulto como aquele que tem algo a transmitir aos jovens, agora invertem a percepção desta realidade, evidenciando situações em que a ação e o discurso juvenil vêm carregados de temas e domínios que ultrapassam aquele que seus familiares, professores ou outros referentes adultos possuem na relação com conhecimento e habilidades. Esta nova realidade estabelece, pela primeira vez na história, uma inversão na forma de enxergar o ser humano em seu desenvolvimento.

Volto a citar o conteúdo das entrevistas realizadas por este estudo para trazer a relação com este fator acima citado, o de que jovens de hoje talvez sejam vistos como os que têm maior potencial para determinados temas do que os adultos, especialmente no domínio da tecnologia. Quando os professores entrevistados trazem referência à maneira como os jovens lidam com a tecnologia, por exemplo, ainda que de forma carregada de um certo desconforto quando isso interfere na gestão de sala de aula, reconhecem uma grande habilidade e até identificam que esta possa ser utilizada nas propostas educacionais (Anexo C, P3). Ao mesmo tempo, alguma referência à “*capacidade de argumentação*” e à “*abertura*” que possuem, diferente de “*sua época*” também são elementos trazidos nos discursos (Anexo C, P1 e P2).

Em uma perspectiva de análise ligada à historicidade, destaca-se que o tempo entre as gerações está ligado à forma e à qualidade das experiências com as quais elas se deparam. Neste sentido, na atualidade, os jovens na escola em relação a seus professores, podem tanto experimentar relações de troca positivas, que gerem escuta e possivelmente enriquecimento das percepções, ou trocas negativas, truncadas, que levem a não escuta e ao julgamento de valor de ambos os lados. Leccardi e Feixa (2011, p. 20) afirmam que: “[...] el concepto de conciencia generacional tiene dos componentes principales: la historicidad y un vínculo estrecho con la dimensión de la experiencia, en ese orden.” Situar-se no tempo e na relação uns com os outros, portanto, estabelece construções subjetivas de ambas as partes envolvidas, definindo a construção de realidade, neste sentido, no que diz respeito a quem são cada um dos sujeitos na representação de sua geração.

Os tempos de jovens e adultos podem se cruzar, e quando se pensa no ambiente da escola esta pode ser uma realidade de intensos encontros ou de meras passagens, dependerá da qualidade destes entrelaçamentos. Porém, a que tempo está se referindo ou analisando? O tempo relógio, o *chronos*, aquele que determina o espaço de existência de cada momento? Certamente

não, aqui se deseja falar do tempo existencial, ou histórico, ou o tempo *kairós*,³ aquele que não pode ser controlado ou determinado, se não pela subjetividade de cada ser humano envolvido.

Neste sentido, a ideia de que as gerações têm, na atualidade, uma inversão dos tempos que vivem, em termos de acesso e manejo da informação, aplicação do conhecimento, pode, também, ajudar a compreender certos tensionamentos que se instalam. Os adultos, os professores, que entram diariamente nas salas de aula das escolas, ou mesmo convivem em outros espaços educativos com seus alunos, encontram-se imersos em alguns desafios de manejo da informação, especialmente porque a velocidade com que lidam com a tecnologia nem sempre é a mesma do jovem com quem convive todo dia.

É certo que essa realidade não é uma regra, há adultos com muito mais características de jovens considerados representantes da geração conectada do que outros, abertos ao uso de tecnologias de última geração ou curiosos na busca por novas maneiras de formular propostas e ensinar, ou de informar-se e estabelecer comunicação com outras pessoas via *web*. Aqui entende-se por geração conectada os representantes da também chamada geração Z ou *millenials*, que, no caso, seriam os nascidos após 1995 e que não conheceram um mundo sem a tecnologia, cresceram e conviveram, desde sempre, com a *web*, as tecnologias que globalizam relações e conhecimentos, além das incertezas de uma sociedade que rapidamente se modifica e descarta possibilidades em troca de novidades e inovações.

Há, ainda, outros professores na contramão dessas mudanças velozes e do funcionamento ágil da conexão digital, que insistem em perdurar nos planejamentos presos a aulas longamente expositivas ou a provocações fundadas em verdades fechadas em torno de conceitos estáticos. O desafio da aula invertida, além do emprego de metodologias ativas ou da introdução de artefatos tecnológicos em sala de aula e discussões sobre a manutenção ou não de materiais didáticos físicos em relação a plataformas digitais modernas e de ampla possibilidade de acesso a diversos canais e fontes de informações, são todos sinais de um tempo pedagógico de amplo e complexo desafio, podem ser provas desta realidade plural.

O desafio vivido no ano letivo de 2020, quando mudanças antes mais lentas estabeleceram uma realidade que chegou de repente, de concepção da sala de aula apenas no modelo *on line* por um grande espaço de tempo, desencadearam essas perspectivas de maneira

³ “Os gregos antigos tinham três conceitos para o tempo: *khronos*, *kairós* e *aiôn*. *Khronos* refere-se ao tempo cronológico, ou sequencial, que pode ser medido, associado ao movimento linear das coisas terrenas, com um princípio e um fim. *Kairós* refere-se a um momento indeterminado no tempo, em que algo especial acontece, o tempo da oportunidade. *Aiôn* já era um tempo sagrado e eterno, sem uma medida precisa, um tempo da criatividade onde as horas não passam cronologicamente, também associado ao movimento circular dos astros, e que na teologia moderna corresponderia ao tempo de Deus.” (CHRONOS, 2020, grifo do autor).

mais unilateral e linear em relação a ação de todos os docentes. Na fala dos entrevistados isso aparece, muito tenuamente, quando se pergunta de que maneira têm percebido este momento e a palavra mais trazida é incerteza, assim como os sentimentos mais referidos são de angústia ou preocupação (Anexo C, P1, P3). Parece não existir mais espaço para aqueles que ainda resistiam a essas possibilidades, o desafio pode estar na velocidade de reação e na forma de lidar com essa nova realidade.

Tais possibilidades e diferenças acabam permeando contextos em que se propaga a ideia de formação de cidadãos críticos e capazes de ler o mundo e suas problemáticas, estabelecendo soluções a partir de uma atitude autônoma e que denote o protagonismo juvenil esperado. Considera-se o que está proposto em documentos como as propostas e as orientações da LDB (1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (1997) ou da Base Nacional Comum Curricular (2017 e 2018) para todos os níveis de ensino, incluindo o Ensino Médio, onde estão a maior parte dos jovens, foco temático do presente estudo.

Mesmo com tempos velozes e fluidos dos contextos atuais, e suas exigências sobre a ação adulta em relação aos jovens, nem sempre os envolvidos se abrem a experiências de encontro e troca de pontos de vista. Podemos encontrar a desconsideração em relação às vivências do outro, especialmente quando este é identificado com ideias que nem sempre são semelhantes as suas, isso faz parte do desafio de encontrar-se com o que é diferente. Um dos professores entrevistados traz essa ideia em sua fala quando cita, diversas vezes, que *“a escola é lugar de encontro das diferenças”* (Anexo C, P3). Ou seja, essa diferença pode estar nas questões mais amplamente trazidas como representantes de possíveis alvos de desconsideração ou preconceito (racismo, sexismo, homofobia, entre outros) ou na perspectiva do convívio entre jovens e adultos, considerando as diferenças geracionais.

A perspectiva de amplitude e abertura capaz de quebrar alguns conceitos fechados em torno de quem pode ou não contribuir com um ou com outro em termos de capacidade ou de conhecimento, parece dar lugar a abismos e isolamentos, ou a resistências e pré-conceitos. Ou seria mesmo a diferença de construções sobre a realidade que aqui cobra sua conta? Como afirma Bárcena (2012, p. 2 citado por SOUTHWELL, 2012):

Estamos y no estamos en la vida. Es como si nos mantuviésemos alejados de las cosas, como si fuésemos seres irreales. Creamos mundos distintos y alternativos, o tal vez lo que hacemos es construir en el mundo un mundo-otro, de la vida, otra vida, de la realidad, una realidad-otra.

Os mundos distintos que professores e alunos, adultos e jovens, criam em suas construções sobre a vida, as relações, os conceitos, possivelmente façam parte da realidade construída que nem sempre se alimenta das mesmas vertentes, mas que, obrigatoriamente, acaba convivendo entre si nos mesmos espaços educativos. Eis aqui uma chave importante de leitura para análise desta mesma realidade: a relação e a forma de conceber-se nesta relação.

Leccardi e Feixa (2011, p. 20) citam: “La capacidad de la conciencia generacional para promover un contacto profundo con el tiempo-vida.” Os adultos e os jovens vivem lado a lado, na escola, este tempo vida, subjetivo e carregado da forma como percebem as experiências. E, neste sentido, essa percepção constitui o passar por que indica o significado da palavra experiência dentro de um processo de construção subjetiva de si mesmo, pelo qual cada um necessita passar: “Este proceso de interpretación del tiempo biográfico estimulado por la conciencia generacional permite el crecimiento propio como entidad única y separada.” (LECCARDI e FEIXA, 2011, p. 20).

Este chamado tempo biográfico a que se referem os autores pode ser percebido nas falas dos entrevistados quando falam de sua época enquanto jovens. O destaque que aqui faço encontra eco de reflexão sobre a forma como os adultos e os jovens, através de suas histórias, contribuem para o tempo social (LECCARDI e FEIXA, 2011) que se estrutura na identificação que cada geração faz a partir de suas ações, crenças e marcas de existência. Seria isso, de certa forma, a constituição das diversas identidades envolvidas no encontro destes sujeitos que caracterizam cada geração? Eis aqui um ponto que poderia ser melhor explorado, visto não ser a identidade um construto fechado, mesmo quando se refere a coletividades.

Em tempos de globalização, a dissolução de fronteiras em torno de regramentos e identidades (sociais, institucionais ou individuais), além da ausência de marcadores de certeza, característico dos tempos voláteis na atualidade, são capazes de tornar indefinidos, também, os limites entre as relações:

Scholte [...] argumenta que a globalização é a desterritorialização das atividades sociais. Isto se refere à reconfiguração da geografia, em que as relações sociais não estão mais limitadas às fronteiras territoriais. Neste sentido, as atividades econômicas, culturais e políticas não estão mais restritas às fronteiras territoriais, somente presente nos tempos atuais. (SCHOLTE, 2000 *apud* PESSOA, 2008, p. 140).

Destaco a cultura, entre os três elementos da globalização, um dos pontos que mais pode produzir o tensionamento entre jovens e adultos, visto que as características de suas expressões e pensamentos são diversas, ainda que se cruzem ou até se confundam em alguns momentos, especialmente porque, cada vez mais, os adultos parecem mais envolvidos com o que representa

o manter-se jovem e buscam muitas vezes, manter suas afirmações em relação a isso por estas aproximações. Neste sentido é comum perceber nas pessoas adultas uma satisfação em parecer jovem ou uma tentativa constante de viver situações que mantêm essa vitalidade juvenil: esportes radicais, espaços de diversão em que se misturam o que é jovem e o que é adulto, entre outras experiências.

Por algumas análises como a de autores pós estruturalistas (SCOLTE, 2000; LACLAU & MOUFFE, 1985; KELLNER, 2002, citados por PESSOA, 2008) a globalização e as quebras de marcadores de certeza, em relação a aspectos antes considerados mais estáveis e deterministas, promovem movimentos em torno de territorialidade que acabam por interferir, também, na questão das identidades. Neste sentido faz-se aqui uma analogia com as questões geracionais entre adultos e jovens, e uma possível quebra de territórios ou de fronteiras a partir de aspectos de relacionamento antes mais demarcados e estruturados.

As relações entre gerações convivem em função de variadas realidades, entrelaçadas ou não pelo mundo real, físico, ou pela virtualidade, o que lhes confere um outro caráter de realidade e presença, sem deixar de influenciar, mutuamente, o que percebem e experimentam os membros de cada geração. Isso seria o que SOUTWHELL (2008, p.127), aponta como multiplicidade de articulações do discurso, presente nas relações, caracterizada pelos antagonismos sociais que configuram as identidades sociais.

3.3 DIÁLOGOS GERACIONAIS POSSÍVEIS OU IMPOSSÍVEIS: FALAR E ESCUTAR, A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS A PARTIR DE DISCURSOS

Pela forma como hoje as estruturas de comunicação e a amplitude de relacionamentos se apresentam, se poderia correr o risco de afirmar não haver motivos que justificassem diferenciar as gerações enquanto etapas de vida. Elas não necessitariam enfrentar diferenciações sociais em termos de produção cultural ou de expressividade de ideias, sentimentos e percepções, justamente pela possibilidade de estabelecer diálogos cada vez mais ricos em função de facilidade de acesso a tantas informações e conhecimentos.

Aqui reside uma possibilidade de investigação continuada, pois ainda se percebe alguma dificuldade entre o falar e o escutar, mas não tanto pelo construto diálogo e mais pela percepção do que é importante, dito pelos adultos. O espaço de diálogo parece instaurado, especialmente entre professores e jovens, na fala escutada pelas entrevistas. Mas a consideração sobre o que é importante aparece nos diversos enunciados, especialmente no item valorização da educação. A possibilidade de conversar e escutar-se existe, mas o adulto ainda parece aquele que

determina, por suas experiências pregressas, o que é fundamental na escola, por exemplo (vide no capítulo de análise sobre os professores alguns discursos destacados que evidenciam tal questão).

A literatura em torno do tema apresenta jovens e adultos como grupos que nem sempre conseguem fazer atingir a mensagem pretendida entre si, ainda que com acesso aos mesmos tipos de informações e a canais facilitados de acesso a trocas de ideias, de experiências e pontos de vista. Neste sentido, Skliar (2010) aponta para um conceito de convivência que está impresso no interior de si mesma, no momento em que se instala. Ou seja, cada um dos espaços de conviver será formulado a partir do momento em que ocorre, e, por isso, pode-se afirmar que dependerá muito dos sujeitos envolvidos, tanto os adultos quanto os jovens. E, desta forma, não se pode mais afirmar, de maneira generalista, que todo e qualquer encontro entre jovens e adultos possa estar atravessado de problemas de entendimento.

Ainda assim, o mesmo autor aponta para uma possível crise de linguagem entre jovens e adultos, especialmente em ambientes educativos: “El lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad manifiesta para la escucha del lenguaje de los demás.” (SKLIAR, 2010, p. 105).

A escuta pressupõe que os interlocutores tenham compreensão de uma mensagem e interessem-se pelo que está sendo exposto, além do fato de manutenção da atenção sobre a forma e o conteúdo com o que o outro está comunicando. Pode-se inferir que a forma como o tempo e a presença na convivência são aproveitados hoje tem relação com a maneira como os discursos são trocados e, mais ainda, apreendidos. Na fala dos entrevistados, retorno a citar o aspecto de consideração dos adultos a respeito do aproveitamento escolar ou sobre o “*desânimo*” e certo “*descomprometimento*”, às vezes percebido por eles no comportamento de seus jovens estudantes (Anexo C, P2 e P4). Fica a reflexão sobre estas considerações de linguagem, visto que elas podem estar ligadas à produção de expectativas que os professores têm sobre esses jovens, inclusive pautadas pelas experiências que eles mesmos tiveram enquanto estudantes.

Aqui reside mais uma possibilidade de investigação sobre a constituição das questões entre gerações que convivem, mas nem sempre se atingem em sua comunicação, gerando, assim uma diferenciação que pode não enriquecer a relação, antes promover maior distanciamento.

Apesar da agilidade com que as mensagens virtuais hoje se disseminam, especialmente pelo advento das redes sociais e pela criação de novos códigos que abreviam a forma de comunicação, essa relação entre duas pessoas, que também pode ser entre mais sujeitos, acaba

interpelada pela criação de significados a partir de redes muito mais amplas de trocas e percepções. Neste sentido, fica mais facilitado o surgimento de tensionamentos entre os jovens e os mais velhos, neste sentido, pois os códigos de uns nem sempre atingem a compreensão pelos códigos de outros, geralmente estes últimos baseados em tempos e espaços de comunicação muito mais voláteis.

Com a mesma rapidez com que se disseminam mensagens, carregadas dos mais variados discursos, se produz e se modificam realidades em torno delas. Como afirma Southwell (2008, p. 117): “Se partirmos da ideia de que o campo do social se estrutura em termos de relações de sentido, a lógica dos signos nos é apresentada como central para a estruturação do social.” A fluidez de tempos contemporâneos carrega, em si, a possibilidade de múltiplas formas de criação da realidade e que carrega em seu cerne a forma como se dá a estruturação das relações entre as gerações. Possivelmente, os representantes de épocas menos velozes nem sempre acompanhem o ritmo com que novos modos de ser e de afirmar conceitos surgem entre os representantes das gerações de nosso tempo.

Voltamos às entrevistas deste estudo e as análises realizadas em capítulos posteriores, evidenciando, em alguns dos discursos, esta realidade da diferença de ritmo, especialmente quando alguns professores dizem que “*a sala de aula é lenta*”, que o tempo de seus estudantes é outro, a partir de palavras como “*timing*” ou “*velocidade*” (Anexo C, P3). Seria a escola representante deste mundo mais lento, talvez associado ao mundo adulto? Eis uma questão para futuro aprofundamento.

O tempo atual parece carregado de mensagens ambivalentes, contraditórias, pautadas pela polaridade de percepções entrecortadas pela visão individual, que muitas vezes acaba por se tornar coletiva quando aderida por uma série de outros indivíduos. Quando estes enxergam nelas algum sentido e valor, analisar como esta realidade tem se configurado é uma questão chave para que se perceba de que forma tais estruturações sociais se dão.

Neste sentido, um aspecto pode ser importante para tal compreensão, como a disseminação das opiniões como verdades conceituais, assertivas, por boa parte das pessoas na sociedade, conforme Boaventura Santos (2019), caracterizada pela orgia da opinião:

A orgia da opinião. O erro reiterado e a sua ampla aceitação não seriam possíveis sem uma mudança tectônica na opinião pública. Os últimos cem anos foram o século da expansão do direito a ter opinião. O que era antes um privilégio das classes burguesas transformou-se num direito que foi efetivamente exercido por vastas camadas da população, sobretudo nos países mais desenvolvidos.

De que forma a opinião produz realidades? Conforme Blinkenstein (1990, p. 21): “De um modo geral, todo processo educativo e de socialização é tributário da representatividade do signo; [...] a educação, via de regra, não passa de uma construção semiológica que nos dá a ilusão da realidade.” Portanto, as opiniões da escola ou da sociedade, conforme se disseminam ou são intencionalmente trabalhadas, produzem nos sujeitos o que eles conceberão acerca da realidade. A questão está, porém, que conforme a fala dos professores entrevistados, os jovens já não mais constroem suas realidades somente pelo que vivem na família ou na escola. Principalmente o que é vivido em redes sociais ou em informações e opiniões circundantes dos ambientes digitais são os elementos das construções semiológicas que cada um constitui em si, ou em coletividades.

Num mundo globalizado que produz e compartilha informações e dissemina conteúdos em velocidade praticamente real, nem sempre o que se lê, o que se escuta e o que se visualiza é verídico em termos de existência ou de conceitos, seja pelas produções das chamadas *fake news*⁴, seja pela discussão de temáticas, tratadas na maioria das vezes de forma superficial e para atender ao objetivo de conquista de espaços de poder sem muita resistência, visto que as realidades que se criam parecem, realmente, idôneas e compatíveis com a certeza de sua veracidade. Tais movimentos se promovem pela manipulação que objetiva atender à necessidade de conquista de espaço e de consumo de conteúdo a qualquer preço, especialmente pelo interesse econômico ou político de ampliação de poder de persuasão ou de poder decisório.

Conforme Boaventura Santos (2019): “A informação que passamos a usar, apesar de tão superficial, não pode ser contestada com argumentos. Ou é aceita ou recusada, e os critérios para decidir são critérios de autoridade e não de verdade.” Produz-se, portanto, a realidade, muitas vezes sem contestação da maioria e pautada por um diálogo que, na verdade, é uma via de mão única, não estabelece troca ou relação capaz de produzir transformações efetivas. Imersos nessa realidade estão tanto os jovens quanto seus professores, inseridos em contextos e produzindo, ao mesmo tempo, sua realidade.

Diferente do que já foi vivido há tempo? Talvez não, mas com maior complexidade de desafios, possivelmente sim. As relações geracionais apresentam o atravessamento de tais realidades, considerando-se os espaços de diálogo existentes hoje em contrapartida com o que se experienciava há tempos.

⁴ “[...] são uma forma de imprensa marrom que consiste na distribuição deliberada de desinformação ou boatos via jornal impresso, televisão, rádio, ou ainda online, como nas mídias sociais. Este tipo de notícia é escrito e publicado com a intenção de enganar, a fim de se obter ganhos financeiros ou políticos, muitas vezes com manchetes sensacionalistas, exageradas ou evidentemente falsas para chamar a atenção.” (NOTÍCIA...,2021).

As diferenças entre gerações eram mais demarcadas em função de faixas etárias e ficavam mais claras as separações ou conceituações sobre estas em função da maior permanência de vivências ou da estabilidade maior em relação a valores, papéis ou lugares a ocupar. Bárcena (2010, p. 36) afirma que: “Para nosotros, hablar con los jóvenes es cada vez más difícil. Lo sentimos como un deber y a la vez como un riesgo: el riesgo de resultar anacrónicos, de no ser escuchados.” Como estabelecer esta escuta diante da pluralidade e da diferença? A forma como adultos e jovens percebem esta realidade pode conter pontos de conexão, em termos de produção e de compreensão, mas nem sempre convergem para os mesmos objetivos, visto o modo como cada qual concebe o mundo e a apropriação que deseja ter dele, especialmente quando esta relação se dá dentro de ambientes educacionais institucionalizados.

Segundo Southwell (2008, p. 121): “Na modernidade, os sistemas de escolarização foram estabelecidos em torno da ideia de que a sociedade era resultado da ação educacional.” Portanto, o discurso *da* e *na* escola produz sentidos de realidade capazes de permear as relações entre adultos e jovens, tanto no sentido de antagonismos de percepções, capazes de gerar tensionamento, quanto na direção de equivalência de conceituações, o que geraria uma forma de absorção da realidade normatizada e padronizada. Esta última possibilidade tende a produzir sujeitos que não agem criticamente, o que, na atualidade, não costuma caracterizar a forma como os jovens percebem e posicionam-se no mundo. É provável que quanto mais os adultos na escola desejarem produzir discursos homogêneos na forma de comunicar-se com os jovens, mais tensionamento e antagonismo podem ser gerados entre eles, nem sempre de forma produtiva, ou seja, construtiva das visões críticas que muitas vezes se intenciona desenvolver.

Na contramão das tentativas de padronização ou de normatização, as quais muitas vezes os currículos escolares reproduzem, Boaventura Santos (2017) propõe refletir que:

Os indivíduos, longe de serem iguais, são naturalmente diferentes e essas diferenças determinam hierarquias que o social deve respeitar e ratificar. Entre essas diferenças, duas são fundamentais: as diferenças de raça e as diferenças de sexo. No outro extremo está o entendimento solidarista, que confere primazia ao social e o concebe como o conjunto de regras de sociabilidade que neutralizam as desigualdades entre os indivíduos. Entre estes dois extremos foram muitos os entendimentos intermédios, nomeadamente os entendimentos liberais (no plural), que viram no social o garante da igualdade dos indivíduos como ponto de partida, e os entendimentos socialistas (também no plural), que viram no social o garante da igualdade dos indivíduos como ponto de chegada.

A partir dessas afirmativas, questiona-se em que lugar se encontram os professores, ou os adultos que assumem o papel de educar, ao produzir discursos ou diálogos que podem tanto

reproduzir a padronização ou estabelecer o reconhecimento das diferenças, das individualidades que impactam sobre as coletividades e a produção de realidade. Cabe pensar, aqui, de que forma os diálogos entre estes sujeitos se estabelecem dentro do espaço escolar, ou mesmo fora dele, na sociedade, diante de cenários como os expostos aqui.

Estudos e conceitos plurais em torno das juventudes e sua relação com a sociedade, ou mesmo a ideia do jovem protagonista, parecem não ser a garantia de que se estabeleça um diálogo aberto e capaz de concretizar escuta entre as gerações que se encontram entrelaçadas com os desafios da contemporaneidade:

[...] la relación y la transmisión entre las generaciones se ve interrumpida, y entonces se torna imposible la experiencia de una transmisión entre los tiempos —tiempo-joven y tiempo-adulto. (..) Se está produciendo una inversión de la jerarquía de las generaciones que destruye, al mismo tiempo, la singularidad de sus diferencias organizando su plena confusión. (BÁRCENA, 2012, p. 18).

Tal inversão aparece na consideração que os adultos têm pela forma como os jovens argumentam a respeito do que é proposto ou do contexto em que estão inseridos. Mas há também o não se sentir mais tão seguro ou respeitado enquanto autoridade na escola, e isso aparece na fala de alguns dos professores que contribuíram com este estudo. Em muitas falas aparece citado o “*respeito*” ou a “*autoridade*”, vistos como um problema ou algo que evidencia o quanto o adulto não se encontra mais no controle como em outras épocas da história da Educação e suas relações dentro da escola (Anexo C, P3).

A turbulência e a impermanência de conceitos, relações e situações, leva ao estado de confusão e à ausência de certezas que toda sociedade experimenta. Já não se pode afirmar que uma construção do hoje tenha seguimento ou ganhe intensidade quando se vivenciar o amanhã. Referendando tais afirmativas, destaca-se que as próprias linhas orientadoras para educação Básica no Brasil, através do texto do Parecer nº 07/2010 do CNE/CEB (BRASIL, 2010), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), afirmam que:

Há de se reconhecer, no entanto, que o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um conhecimento digno da humanidade na era planetária, pois um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas e a imprevisibilidade. As sociedades abertas não têm os caminhos traçados para um percurso inflexível e estável. Trata-se de enfrentar o acaso, a volatilidade e a imprevisibilidade, e não programas sustentados em certezas. (BRASIL, 2013, p. 9).

Neste sentido, os jovens parecem ser os representantes, entre os seres humanos, que mais intensamente conectam-se a esta volatilidade, ao que os adultos nem sempre acompanham

ou concretizam da mesma forma. Os tempos vividos, ainda que simultâneos e semelhantes em termos de acontecimentos da história e da construção social, não são percebidos nem experimentados da mesma forma por adultos se jovens. Ainda assim, na fala dos professores entrevistados, a questão do enfrentamento da pandemia, como um tempo que trouxe uma velocidade antes não vista em torno das exigências de mudança, é percebida com preocupação e ansiedade tanto pelos jovens quanto pelos adultos (Anexo C, P1, P2, P4).

Diante de um cenário de instabilidade, volatilidade e impermanência, o que pensadores pós-estruturalistas, como Oliver Marchand (citado por ESPINOSA, 2010) denominam de presença da ausência, ou seja, um espaço temporal e social que perde seus marcadores de certeza, se poderia inferir que o encontro entre gerações pode obter alguns ganhos em termos de relações pela aproximação de pontos/temas de interesse, visto não haver limites ou fechamentos de fronteiras entre o que uma ou outra geração conhece ou é passível de produzir. Os limites entre conceitos, situações, pessoas, têm se mostrado pouco definidos e, por isso, são passíveis de serem tratados por qualquer sujeito, independente da geração a qual pertença.

Por outro lado, torna-se cada vez mais incerto a que geração cada indivíduo pertence, a não ser pelo fato de considerar-se jovem ou adulto. Este aspecto é citado por Feixa quando, sintetizando o pensamento de Abrams e Mannheim, afirma:

[...] el principio de una nueva generación está marcado por importante discontinuidad del mundo histórico e institucional dominante del momento. [...] es el tiempo histórico-social con sus ritmos el que se encuentra en el núcleo de la definición de nuevas generaciones e identidades sociales. (LECCARDI; FEIXA, 2011, p.19).

A caracterização e as mudanças geracionais sempre estiveram atreladas aos movimentos que a sociedade foi estabelecendo em suas construções de subjetividades e identidades. Diante de um cenário de maior intercâmbio de tempos e espaços de constituição dos sujeitos, dos indivíduos ou dos atores sociais – sublinhando aqui diversas formas de conceber o ser humano em sua ação/inserção social, como forma de não fechar visões – as delimitações de tempos e espaços que caracterizariam cada geração começam a perder seus contornos, influenciada pela mesma ausência de marcadores de certeza que se identifica nas mais diversas formas de relações sociais. Em algumas falas das entrevistas vê-se professores citando alguns aspectos dessas novas formas de relações, especialmente quando falam da amplitude de experiências, da velocidade de conexões dos jovens e das diferenças de tempos (Anexo C, P2, P3 e P4).

Observando tais aspectos e aprofundando de que maneira eles interferem na produção dessas relações e dos contextos entre adultos e jovens, Mauger (2013) cita os modos de

reprodução (defendidos anteriormente por BOURDIEU, 1989, *apud* MAUGER, 2013) para abordar o fato de que a relação entre gerações marca formas de construção da realidade que interferem na forma como as estruturas sociais se articulam interferidas pelas trocas entre as gerações:

A “reprodução” (que não exclui a “mobilidade”) designa a transmissão intergeracional das diferentes espécies de capitais (capital econômico, capital cultural, capital social, capital simbólico) e das disposições correspondentes e, como decorrência, a reprodução das hierarquias e da ordem social. (MAUGER, 2013, p. 171).

As gerações, em fase anteriores, carregavam consigo uma diferença em relação ao que se considerava nível de maturidade no desenvolvimento ou mesmo de posicionamento social perante os contextos. A partir da nova realidade de instabilidade e volatilidade de situações e relações, mesclam-se possibilidades de expressão e de posicionamento histórico e cultural, inclusive. A partir daí, nem sempre os adultos demonstram agilidade ou conhecimento para fazer frente aos posicionamentos que os próprios jovens trazem consigo. Ficam interferidas, portanto, as reproduções que cada geração tem como marca de contribuição para que o tecido social siga se articulando, de uma maneira ou de outra.

Marcados por essas diferenças nas formas de apreender o que um ou outro tem a compartilhar, jovens e adultos vivenciam tensionamentos que em muitas situações geram atritos e conflitos que nem sempre são solúveis de maneira efetiva, instalando-se e cristalizando-se na forma de discursos ou de conceitos de um sobre os outros. Tais movimentos podem encontrar lugar na forma de percepção que distingue e caracteriza os sujeitos como jovens ou velhos:

Na escala de um “campo” do espaço social, as flutuações do “direito de entrada” (revisado “na alta” ou na “baixa”) permitem delimitar gerações que diferem por seu modo de geração. De tal modo que os conflitos recorrentes que as atravessam entre “detentores” (dos lugares e das responsabilidades) e “pretendentes” a esses mesmos lugares opõem de fato modos de geração diferentes sob a aparência de opor “jovens” (que os “velhos” veem como inexperientes) a “velhos” (que os “jovens” consideram arcaicos). (MAUGER, 2013, p. 173).

Mas quem seriam os velhos em contrapartida à visão dos jovens, considerando-se que tal palavra, nos discursos formais, e até legais, utilizados atualmente, não tem sido utilizada para designar exatamente quem já passou de uma idade x ou y . Se considerarmos as legislações que explicitam direitos de jovens ou de adultos, em sua idade mais avançada, não encontraremos a palavra minoridade para os primeiros ou a palavra velhos para os segundos. (BRASIL, ECA, 2013; ESTATUTO IDOSO, 1990).

Ainda assim, considerando-se o senso comum e os imaginários ou discursos informais que circulam entre os representantes das gerações citadas, segue-se falando em jovens, além de nomear-se os adultos como tal ou, em idade mais avançada, os idosos ou na melhor/terceira idade. Tais diferenças podem trazer em seu cerne as dificuldades ou os tensionamentos em seguir considerando que diferenças são estas as que existem entre pessoas, humanas, em idades ou etapas de vida, de história, diferentes. Talvez aqui residam conflitos difíceis de serem compreendidos ou solucionados, mesmo que temporariamente.

O enfoque de Bordieu (2002) sobre o conflito permanente entre as gerações de *viejos* e *jóvenes*, aparece como algo dado enquanto objeto de luta e não, necessariamente, enquanto geração como categoria social. Afirma ele que: “La representación ideológica de la división entre jóvenes y viejos alarga a los más jóvenes ciertas cosas que hacen que dejen a cambio otras muchas a los más viejos.” (BORDIEU, 2002, p. 163).

Entre adultos e jovens sempre existirão temáticas e objetos de interesse capazes de promover tensionamentos que podem gerar conflitos ou experiências de aprendizagem, dependendo da forma como forem produzidos enquanto discurso. Talvez por isso os mais velhos, em geral, tenham ideias pré-concebidas, ou produzidas, a partir de seus discursos sobre a diferença que se estabelece entre eles e os jovens por conta das experiências que cada um vivencia, se considerarmos tempos e espaços na história e os contextos em que tenham vivido.

Mais ainda, segue provocando a análise sobre o conceito de gerações quando afirma que: “Muchos de los conflictos entre generaciones son conflictos entre sistemas de aspiraciones constituidos en edades diferentes”. (BORDIEU, 2002, p. 170). Imagine-se tais aspirações em uma época em que cada dia ou semana pode apresentar focos novos de interesse ou de possibilidades, em que abrir uma página de rede social ou de uma revista *on line* é capaz de gerar novas formas de enxergar a realidade ou de conceber as ideias sobre ela. Sejam adultos ou jovens, os indivíduos acabam deparando-se com uma pluralidade de concepções, desejos e aspirações com coloridos muito diferenciados. Pela agilidade dessas trocas e das mudanças, se percebem imersos em uma complexidade de desafios, ao relacionar-se, com a qual nem sempre conseguem dar conta sem entrar em tensionamento e conflito.

Foi de interesse deste estudo abordar e analisar pontos que evidenciassem os variados enunciados dos adultos sobre os jovens e os prováveis tensionamentos que se estabelecem entre eles. Uma intenção foi a compreensão sobre como se estabelece o campo de relação, especialmente de que forma os professores lidam com essas diferenças quando impactam sobre os compromissos pedagógicos que assumem diante dos programas educacionais que representam nas escolas onde atuam.

O que mais se visualizou na escuta dos professores entrevistados diz respeito à marcação dessas diferenças em momentos em que eles parecem ter tido a expectativa de uma ação dos jovens ou de uma adesão às propostas escolares que acabam por não acontecer (Anexo C, P2, P3 e P4). Nem sempre elas causam incômodo, pois às vezes superam essas expectativas, quando citam os “*argumentos*” e os “*projetos*” aos quais seus estudantes acabam por aderir. Mas há relatos sobre o “*descaso*” ou a “*não valorização*”, ou a necessidade de se motivar constantemente, de não enxergar autonomia em algumas situações. Nestes momentos fica evidente que a diferença traz desconforto (Anexo C, P1, P3 e P4).

É necessário ter atenção aos argumentos de tais enunciados, os quais explicitam realidades sociais distintas, visto que as diferenças geradas pelas leis específicas de *envelhecimento*, conforme Bourdieu (2002) defende, podem se manifestar em cada campo social conforme os contextos:

(...) cada campo tiene sus leyes específicas de *envejecimiento*: para saber cómo se definen las generaciones hay que conocer las leyes específicas de funcionamiento del campo, las apuestas de la lucha y cuáles son las divisiones que la crea esta lucha (la "nueva ola", la "nueva novela", los "nuevos filósofos", los "nuevos magistrados"[...]. Todo es de lo más trivial, pero muestra que la edad es un dato biológico socialmente manipulada y manipulable; muestra que el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente. (BORDIEU, 2002, p. 164-165).

Para conhecer tais leis específicas, há de se focalizar na análise das falas, que podem constituir uma produção discursiva carregada dos elementos manipulados e manipuláveis conforme as expectativas, histórias, contextos e formas de pensar de cada um dos envolvidos. Destaca-se um questionamento como ponto de aprofundamento: tais considerações atendem à pluralidade de constituições e visões de mundo? É possível que tenham relação com o modo de pensar dos adultos em detrimento do que lhes é imputado pela escola e seus currículos originários dos vários movimentos que a sociedade foi realizando para constitui-la como sistema de socialização.

Para além disso e reafirmando a questão das relações geracionais, os jovens em sua ação e expressão diante de um mundo com maior fluidez e ausência de marcadores de verdade, seguem produzido tensionamentos das mais diversas origens ao relacionar-se com outros sujeitos do meio social, produzindo-se a partir destes movimentos. E, neste sentido, a escola vai, também, necessitando se (re)construir, a partir do olhar sobre o para que surgiu e de que forma pode seguir existindo, fazendo uma relação de seu currículo com os sujeitos para quem hoje direciona suas ações, entre eles, os jovens.

4 PELO OLHAR DOS PROFESSORES: QUEM É O JOVEM QUE FREQUENTA A ESCOLA BÁSICA HOJE?

Para iniciar uma análise sobre quem é o jovem que hoje frequenta a escola de Ensino Médio, faz-se necessário focar o olhar sobre como a sociedade chama à socialização os indivíduos e suas subjetividades. Dubet e Martucelli (1997, p. 244) afirmam que: “A maior densidade subjetiva dos indivíduos [...] procede de uma sociedade mais complexa, na qual o indivíduo cruza com um número cada vez mais elevado de atores e na qual está submetido a um maior estímulo por parte do ambiente.” Os jovens que ingressam na escola, ou dentro dela se desenvolvem, desde crianças, relacionando-se com o meio social que lhes impõe complexidades cada vez mais desafiadoras e, com isso, sua forma de lidar com tais questões também pode se apresentar com semelhantes enredamentos.

Os jovens que crescem dentro do ambiente escolar são os mesmos que convivem em diversos contextos de comunicação e expressão na sociedade, transitando entre grupos por temáticas afins ou manifestando-se em redes sociais que disseminam rapidamente conteúdos de opinião e recortes de percepção sobre o mundo e suas concepções. A escola os recebe analisando tais contextos, mas, na prática, ainda esperando que a ação juvenil dentro de sua estrutura siga modelos lineares de participação, adesão e comunicação, conforme aponta Reguillo (2007):

A través de la música, de los llamados "fanzines", del acceso a la información mediante complejas redes internacionalizadas y, especialmente, a través de la porosidad comunicativa entre distintos colectivos juveniles, los jóvenes han rebasado a la institución escolar que permanece, en términos generales, al margen de los procesos de configuración sociocultural de las identidades juveniles, y sigue pensando al 'Joven' como "ejemplo de libro de texto" con un proceso de desarrollo lineal que debe cubrir ciertas etapas y expresar ciertos comportamientos. (REGUILLO, 2007, p. 61).

A organização curricular e de projetos educacionais que a instituição escolar propõe ainda contempla reprodução de modelos que visam levar os jovens a atingir um nível de desenvolvimento cognitivo e relacional que é o esperado para os desafios que a sociedade espera ultrapassar. Por exemplo, a forma de organização da sala de aula, muitas vezes com layout ainda do chamado *nuca-a-nuca*, ou seja, *um atrás do outro*, por exemplo, desfavorece a troca e o dinamismo que os jovens, em outros tantos ambientes, estão acostumados a experimentar. Além disso, atrás deste modelo estrutural de organização, ainda se manifesta o

desejo da instituição, e com ela seus representantes ativos, os professores, de conter ou modelar o que vão receber e o que vão construir em termos de conhecimentos.

Mais uma vez, acrescentando aqui a realidade do ano de 2020, com o desencadear da Pandemia pelo Covid-19 que acabou por imprimir um formato ainda mais diferente da sala de aula (virtual), pode-se imaginar e inclusive conferir pela fala de alguns professores entre os entrevistados, de que maneira estes projetos curriculares versus as relações no ambiente digital sofreram atravessamentos e limitações.

Um outro exemplo está nos formatos e propostas avaliativas, que na prática muitas vezes ainda estendem aos bancos escolares a necessidade de atribuição de valor, geralmente numérico, ao acompanhamento de um processo da aprendizagem que deveria ser qualitativo e por acompanhamento. Neste sentido, a legislação aponta com a LDB (Lei 9.394/1996), em seu artigo 24 e 31, para orientação da organização da avaliação em torno de uma equidade entre as etapas e a correspondência com as faixas etárias que atendem, além do Parecer do CNE/CEB n. 07/2010 (BRASIL, 2010) que:

Recomenda, aos sistemas de ensino e as escolas públicas e particulares, que o caráter formativo deve predominar sobre o quantitativo e classificatório. A este respeito, e preciso adotar uma estratégia de progresso individual e contínuo que favoreça o crescimento do estudante, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar. (BRASIL, 2013, p. 52).

Pela proposta citada acima, a forma de acompanhamento precisaria ser, na prática, processual e correspondente à visão de acompanhamento pelos professores, adultos que acompanham a trajetória escolar de cada aluno. O esforço para tanto existe, em muitos projetos educativos e programas curriculares, mas nem sempre os docentes estão preparados a partir de uma real concepção sobre o que seja e de que forma é possível tal acompanhamento. E, possivelmente diante da complexidade de manifestações e expressões dos jovens, a necessidade de controle ainda parece ser o que direciona as ações, promovendo a manutenção de avaliações ainda mais quantitativas do que qualitativas.

Para citar atualizações ainda mais intensas desta necessidade de avaliação processual e por acompanhamento, destaca-se o que recomendam Pareceres do CNE/CEB como os de nº 05/2020 e 15/2020 (BRASIL, 2020), orientando adaptações na forma de avaliação a partir dos impedimentos presenciais decorrentes do isolamento social em 2020:

2.16 Sobre avaliações e exames no contexto da situação de pandemia
Sugere-se que as avaliações e exames nacionais e estaduais considerem as ações de reorganização dos calendários de cada sistema de ensino para o estabelecimento de

seus cronogramas. É importante garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes em função das diferentes situações que serão enfrentadas em cada sistema de ensino, assegurando as mesmas oportunidades a todos que participam das avaliações em âmbitos municipal, estadual e nacional. (BRASIL, Parecer 05, 2020, p. 20).

Art. 27. As avaliações do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior devem ter foco prioritário nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de competências essenciais que devem ser efetivamente cumpridos no replanejamento curricular das escolas, respeitada a autonomia dos sistemas de ensino, das instituições e redes escolares, e das instituições de ensino superior. (BRASIL, Parecer 15, 2020, p. 15).

A realidade do ano letivo de 2020 pode ser concebida como uma demonstração da necessidade de olhar diferenciado sobre a velocidade com que se modificam os contextos, exigindo tanto de professores quanto de jovens estudantes, no caso do público foco deste estudo, a necessidade de adaptação constante às mudanças de realidade.

A partir destes cenários, dirige-se o olhar para os jovens que chegam ao Ensino Médio e já vivenciaram uma infinidade de experiências, internalizando ou construindo conceitos variados em torno da realidade. Na escola, vão relacionar-se a partir destas internalizações de conceitos e produções de aspectos sobre o mundo real com base em todos os processos relacionais vividos até então. A escola também terá contribuído, ou não, para esta constituição.

A cultura escolar, pautada pelas experiências que deseja promover e os conceitos, as competências e as habilidades que intenciona desenvolver, vai propondo espaços de relação que podem, ou não, coincidir com as expectativas e as produções culturais que os jovens carregam em suas histórias. Neste sentido, Dayrel (2007, p. 1106) afirma que: “A relação da juventude com a escola não se explica em si mesma.”, certamente porque os interesses e as experiências que os jovens vivenciam não têm relação direta com as expectativas de seus professores ou familiares. Na fala de alguns entrevistados aparece a referência à “*pouca autonomia*” ou ao “*fazer apenas quando tem interesse*” como ilustração possível a essas reflexões (Anexo C, P1 e P4).

Para analisar de que forma as culturas juvenis se inserem ou entram em conflito com a cultura escolar, é preciso observar como tem se ressignificado quem é o jovem no âmbito social, a partir das próprias transformações socioculturais pelas quais o mundo ocidental vem passando nas últimas décadas (DAYREL, 2007). Importante observar e perceber que há múltiplas condições juvenis implicadas na cultura que produzem: as relações econômicas, as possibilidades de emprego ou desemprego, o acesso à informação ou o limite deste por questões associadas à pobreza, à falta de estrutura, à vulnerabilidade social da maioria dos jovens da periferia ou à proteção dos muros dos condomínios associada aos jovens de alta renda. Todos esses aspectos podem ser relacionados às polarizações que vêm se manifestando no modo como

a sociedade produz suas relações e a forma como desenha espaços para os sujeitos que dela fazem parte.

O que dizer sobre o que a Escola oferta em termos de experiências e espaços de expressão, quando se sabe que “[...] os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados”, conforme expõe Dayrel (2007, p. 1112). A forma como os adultos na escola, percebem esta ocupação dos espaços e/ou compreendem os significados implícitos nas expressões dos jovens, pode demonstrar de que maneira a intencionalidade educativa considera as produções advindas das culturas juvenis. Um dos professores entrevistados traz esse ponto à tona quando afirma que os jovens vão à escola como quem vai ao “*shopping, para encontrar-se e reunir-se com os amigos*” ou outro que relata que seus estudantes gostam de encontrar-se com “*os pares de iguais, com outros jovens*” (Anexo C, P2 e P3).

Como instituição, a escola propõe possibilidades de ação e posicionamentos que podem promover a subjetivação dos sujeitos, conforme estes os aceitam ou os rejeitam, sendo tais movimentos passíveis de desencadear tensões estabelecidas entre os jovens e o ambiente educativo:

Las relaciones entre los roles sociales y la personalidad están establecidos fuertemente con una predominancia de los roles que se imponen a las personalidades, pero forjan las subjetividades singulares en una tensión entre la adhesión y la resistencia a los roles sociales. (DUBET, 2007, p. 50).

A evidência das relações de poder pode aparecer em atitudes de oposição e expressão de descomprometimento. Nas falas dos professores isso aparece em relatos de pouca importância ou de não execução de certas tarefas necessárias (Anexo C, P1). As realidades que se produzem, dentro da escola ou fora dela, podem estar manifestadas em reações a certas entregas que fazem parte de processos avaliativos, ou na adesão ou desânimo em relação às provas de larga escala (ENEM, por exemplo), num desencadear de tensão que se estabelece pela expectativa, docente ou paterna, dos resultados acadêmicos diante de vestibulares ou escolha por caminhos profissionais de sucesso e prestígio.

Na contramão desses contextos, pode-se observar também reações oposicionistas ou de luta contra sistemas hegemônicos de poder, quando se observa a realidade dos jovens de comunidades da periferia, que enfrentam a dura realidade do dismantelamento do sistema público de educação, seja pela falta de estrutura ou dificuldades em relação à qualidade de formação de seus professores, seja pela situação de vulnerabilidade dos contextos em que se

encontram inseridos. Diante da realidade de atividades a distância que a Pandemia pelo Covid-19 estabeleceu, esta situação ficou mais explícita, criando-se um distanciamento ainda maior em relação às escolas privadas, visto as dificuldades técnicas das próprias estruturas escolares ou pela ausência de dispositivos pelos estudantes e suas famílias.

Neste sentido, vive a instituição escolar a contradição entre exigir ou abandonar, ambas as ações representações de aspectos ideológicos de um tempo que qualifica por meritocracia aqueles que conseguem obter o formato esperado para o atendimento das condições de disputa e competitividade do mercado.

A escola pode seguir reproduzindo formatos de exclusão social, ao atender apelos de mercado que podem parecer, à primeira vista, contribuintes do desenvolvimento dos seres humanos, mas que, no fundo, representam modelos hegemônicos presentes no contexto atual de relações socioeconômicas, conforme aponta Dubet (2003) ao destacar o que a escola mobiliza diante do cenário social estabelecido:

[...] é a própria escola que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades. Ou seja, as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares. (DUBET, 2003, p. 33).

As reproduções da exclusão podem aparecer concretizadas no fato de que para estar na escola os jovens precisam dar conta de corresponder a metas e objetivos, muitas vezes avaliados e validados por formas de mensuração que lhe atribui sucesso ou insucesso. Tal realidade distancia-se da ideia de promover o ser humano em sua formação a partir do cuidado, ou seja, atentando a quem ele é, de onde vem, como se constituiu até chegar na escola. Avaliar por uma quantificação e deixar de lado a consideração sobre o desenvolvimento qualitativo pode gerar espaços de exclusão naturais, especialmente quando esses jovens fazem parte de um público exposto à vulnerabilidade e tendem a evadir-se, naturalmente, do espaço educacional, principalmente após alguns episódios de fracasso segundo os modelos que tal proposta educativa acaba delineando.

Na fala de um dos professores entrevistados aparece a consideração sobre “*preparar-se para vida que vem depois*” com a afirmação de que ele diz a seus estudantes que eles precisam valorizar o que vivem na escola para poder dar conta do “*que vem depois, no mundo lá fora*” (Anexo C, P1 e P2). Uma provável alusão ao sentido de utilidade que a escola parece muitas

vezes produzir, assumindo a responsabilidade de preparar para a competição na vida acadêmica ou profissional.

Há o fato de que nem todo jovem terá as mesmas oportunidades em termos de ambiente escolar, estrutura familiar ou mesmo, de relações sociais com outros adultos e jovens, inserido em contextos claros de desvantagens de acesso ou de consideração sobre suas possibilidades e potenciais. Tal realidade pode levar a uma demarcação da exclusão a partir da participação em um projeto educativo A, B ou C, visto as diferenças de contextos e estrutura que, cada vez mais, aparecem distanciadas quando se relaciona a escola pública com a escola privada.

A forma como os jovens relacionam-se com a escola pode estar evidenciada a partir de quatro modalidades diferentes, baseando tal afirmação no que propõe Fernández Enguita (1988, p. 26) em seus estudos sobre o rechaço ou a adesão de alunos jovens à escola, descritas em atitudes como “[...] adesão, acomodação, dissociação e resistência” (tradução nossa).

No jovem que se identifica com a escola e suas propostas, percebe-se uma atitude de adesão, ou seja, constituem, em geral, os grupos pró escola e que defendem, em geral, o que ela propõe assim como as atitudes de seus professores. Uma segunda possibilidade está no comportamento de acomodação, ou seja, os jovens que aderem à escola como mecanismo de inserção no mundo, mas dela participam passivamente aguardando que o tempo de formação se complete, numa manifestação de identificação instrumental, porém não expressiva. Fernández Enguita (1988) aponta, com tais comportamentos tem-se, em geral, estudantes provenientes de contextos de exclusão que muitas vezes enxergam na escola a oportunidade de *movilidad social*. Segundo o autor, em grupos assim é possível encontrar estudantes que: “Presentará no sólo un comportamiento individual homogéneo, sino también un comportamiento colectivo favorable a la escuela.” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1988, p. 27). Ora, estes representantes discentes, arrisca-se afirmar, configurariam o tipo de grupo que talvez seja favorável à escola em sua forma proposta de socialização, ligada a esperar que se formem da maneira que intencionam os currículos. Portanto, jovens assim seriam, talvez, considerados os ideais, e esta é uma inferência que faço diante das reflexões trazidas pelo autor e pelas falas que escutei dos professores entrevistados.

Na mesma análise, ainda se têm os grupos que manifestam atitudes de dissociação, quando reagem negando-se a aceitar imposições, regras e propostas mais fixas da escola. Para Fernández Enguita (1988, p. 27): “Es probable en alumnos de clase media o alta que rechazan los fines y/o medios escolares, pero no cuentan con una cultura propia a la que agarrarse en su oposición.” E, ainda, têm-se os jovens que abertamente evidenciam a resistência, clara e explícita, em relação à escola, geralmente numa “[...] negativa colectiva a aceptar las exigencias

y promesas y de la escuela y la contraposición a éstas de valores alternativos”. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1988, p. 27). Nestes casos há ausência de identificação com a escola e suas propostas, podendo estar caracterizado por algumas formas que justificam tais atitudes, especialmente pela particularidade das experiências que são vivenciadas nos contextos em que vivem.

O que se percebe, a partir da análise defendida pelo autor citado, é que, em geral, a escola enfrentará diferenças na adesão e na participação dos estudantes aos seus programas e propostas. Estas atitudes, e seus consequentes envolvimento ou não comprometimentos, podem estar pautadas pelas mais variadas possibilidades ou causas. O que se define como real e perceptível é que no espaço tempo da escola nunca se terá a unanimidade, a uniformidade ou a dinâmica pautada pela homogeneidade nos coletivos, especialmente porque as identidades e as realidades que geram os sujeitos não serão semelhantes, ainda que o encontro se dê em uma mesma estrutura escolar. Portanto, volta-se ao fato de que se enfrentará tais cotidianos a partir de uma teia complexa de constituições capazes de gerar uma também complexa forma de relacionamentos.

4.1 JUVENTUDES E SOCIEDADE: DISCURSOS E SIGNIFICADOS

Nos contextos que a sociedade vem produzindo ou testemunhando, a realidade se apresenta das mais variadas formas, carregando nestes desenhos tanto o que se traz por dentro (individualidades) quanto o que o contexto social esboça nas entrelinhas, muitas vezes mais explícitas do que o olhar pode ou deseja apreender e conceber.

Ao constatar que as juventudes estão por aí, explícitas em sua diversidade e pluralidade, nem sempre se percebe de que forma os adultos as concebem ou as ajudam a constituir-se, enquanto sujeitos ou atores sociais (nem sempre tão atores assim, quando tensionados por ambientes que os excluem ou desconsideram em suas possibilidades). Geralmente, muito do que está posto tem a ver com uma ideia de falta ou de incompletude, o que se observava em diversas produções sobre juventude (no singular), anteriores aos estudos mais atuais, e que traziam em seu foco a ideia do ser humano em formação, que ainda não atingiu o estado de completude para vida adulta. Atualmente, passa a se considerar, em muitos aportes teóricos, o potencial para a ação e para a produção manifestado pelos jovens, como contraponto da ideia anterior, o que, pelo senso comum, é apontado como decorrência provável da diversidade de estímulos e da facilidade de acesso às informações que a tecnologia e a globalização dispõem.

A partir da reflexão inicial, questiona-se: como a sociedade adulta enxerga os jovens? A palavra aqui foi usada na intenção de explicitar uma leitura de senso comum de que muitos adultos se enxergam imersos em movimentos sociais apartados dos jovens. Por trás de tais visões, pode-se perceber construções ligadas à incapacidade, ao descompromisso ou à imaturidade em relação à etapa de vida da adolescência e da juventude.

As formas de perceber a relação entre jovens e adultos estão descritas e discutidas no capítulo anterior, destacando as diferenças entre eles como aspectos de convivência geracional (LECCARDI e FEIXA, 2011; BONDIA, 2002).

Os jovens podem ser concebidos, através da visão dos adultos, a partir de uma caracterização pela marca de exclusão, quando se considera que ocupam o lugar do vir a ser, ou seja, não são mais pertencentes ao mundo das infâncias, mas ainda não se tornaram adultos, em uma espécie de habitação de espaço vazio ou limbo.

Com isso se considera que pela condição parcial de maioridade tendem e necessitam ser dependentes da visão e da ação daqueles que já deveriam ser maiores e responsáveis. De que maneira se conceitua o que representam e quem são os jovens? Qual a visão sobre o que produzem e o que manifestam?

Importante abrir-se um parêntese, não tão acessório, que diz respeito a questionar o que é a sociedade adulta, quem são os membros que a compõe e de que forma concebem seus filhos, sobrinhos, netos, alunos. Pois, aqueles que ontem experimentaram a juventude, a experienciaram em uma concepção singular para sua época em questão, que detinha a visão da falta, do vir a ser e da métrica determinada pela faixa etária e pelos aspectos psicobiológicos que especialmente a medicina ou a psicologia conduziam como caracterização. Tais percepções estão associadas à ideia de geracionalidades, antes mais estanques, atualmente mais fluidas e quase sem marcadores de limites, como já discutido no capítulo anterior.

Como forma de buscar alguns elementos de análise e (tentativa de) compreensão sobre tais aspectos e seus entrelaçamentos nas relações dentro dos ambientes educativos, escolheu-se como foco deste estudo o recorte sobre a visão acerca de quem são os jovens pela escola, através da fala e da construção de seus professores, os adultos. Por isso a necessidade de focalizar de que forma as propostas e objetivos da escola constituem o jovem, identificando se esta concepção se aproxima de quem eles mesmos pensam que são, como já discorrido nos capítulos anteriores.

4.2 PRODUÇÕES DE SIGNIFICADO DO *SER JOVEM* PELA SOCIEDADE

A realidade se constitui pela construção de conceitos que caracterizam imaginários e discursos produzidos pelos atores envolvidos. Para embasar as análises a que este estudo se propõe, cabe partir de algumas questões: como é ser jovem nos tempos atuais? Quem são os jovens que habitam as cidades e os ambientes escolares? O que os jovens vivem hoje em suas experiências escolares? Como os adultos convivem com os jovens de hoje? De que forma esta relação produz afetar a realidade do ambiente escolar?

Estas e outras questões produzem estudos diversos, mas também são construídas pelo imaginário social em torno do tema juventudes, hoje tratado e conceituado no plural, não mais no singular. Os jovens se encontram em diversos lugares e vivem/produzem-se na pluralidade não mais fixando o olhar sobre apenas uma vertente de contextos, experiências ou movimentações.

Como se produz quem são ou o que são os jovens em seu contexto ou pelo viés adulto que com ele se relaciona, especialmente na escola? É uma realidade produzida por quem a evoca ou por quem a vive? Volto a citar Blikstein (1990, p. 21) e seu conceito de que: “O signo representaria a realidade extralinguística [...] e é por meio dele que podemos conhecê-la.” Portanto, tanto das falas dos adultos sobre os jovens quanto destes por si mesmos podem nascer o que na realidade se percebe e vivencia nos mais diferentes contextos. E, justamente por serem contextos tão plurais e com tantas realidades diferentes, as produções culturais e de comunicação também acabam por adquirir a mesma multiplicidade de conceitos.

A caracterização dos jovens que frequentam a Escola Básica já parte de uma visão do vir a ser que necessita ser protegido a partir do próprio embasamento legal em torno destas faixas etárias. Conforme a legislação oficial brasileira, no Estatuto da Criança e do Adolescente,⁵ em seu Art. 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL, 1990). O adulto, aqui, figura como um grupamento diferenciado dos jovens a partir do pressuposto e da exigência legal de que seja o protetor de direitos e condições, as quais, na verdade, nem sempre são atendidas.

⁵ É importante destacar que mais adiante, em 2012, tem-se o olhar sobre as juventudes, mais especificamente, a partir da publicação do Estatuto da Juventude.

“No Brasil, esta é a denominação conferida à lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. A mesma institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude.” (ESTATUTO..., 2020).

Eximindo-se a análise sobre a validade ou não da Legislação em vigor, o que se deseja observar e refletir é como aqui já se iniciam ou se perpetuam visões de incompletude de um lado e de soberania de condições por outro, produzindo-se conceitos sobre a necessidade de proteção e gerência.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013) apontam para necessidade de desenvolvimento integral, podendo, aqui, inferir-se que se há esta indicação é por considerar-se que o sistema educativo é responsável por algo que ainda não está, não existe, no desenvolvimento dos jovens:

Além das finalidades da educação nacional enunciadas na Constituição Federal (artigo 205) e na LDB (artigo 2º), que tem como foco o *pleno desenvolvimento da pessoa*, a preparação para o *exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho*, deve-se considerar integralmente o previsto no ECA (Lei no 8.069/90), o qual assegura, a criança e ao adolescente de até 18 anos, todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 2013, p. 17, grifo do autor).

O mesmo texto refere a preparação para o trabalho como algo pelo qual processos educacionais ofertados em instituições escolares devam se ocupar e se responsabilizar. Não se exclui, aqui, a validade da intenção de promover o atendimento de direitos, exposta pela mesma legislação, mas abre-se a reflexão sobre que conceitos e significados estão por trás no que diz respeito a forma de conceber a ação dos jovens nos ambientes educativos. E esta questão se apresenta na fala de alguns dos entrevistados quando afirmam que os jovens não dão o valor necessário à educação até que cheguem ao Ensino Médio, quando já estão perto de prestar o ENEM ou os vestibulares, numa evidência de percepções baseadas pelo conceito de preparação para este mercado, seja da vida acadêmica, seja do mundo do trabalho (Anexo C, P1 e P4).

De um lado objetivam a promoção de direitos, ação afirmativa importante diante de grupos que, por muito tempo, ficaram à margem de falta de condições e de exploração justamente por uma desconsideração de sua condição de ausência ou escassez de oportunidades. Por outro, a legislação citada (ECA e Diretrizes Nacionais Curriculares) afirma a expressão do que a sociedade pode vir a considerar sobre os jovens, colocando-os em posição de incompetência ou incapacidade para certas temáticas. Tal posição, com certeza, pode aparecer refletida na forma como muitas vezes a escola ou outros ambientes educativos consideram sobre as possibilidades e capacidades destes mesmos jovens, o que acaba gerando uma dicotomia entre responsabilizar-se e coibir a manifestação.

Muitos dos conflitos geracionais dentro da escola podem ter origem nesta consideração de necessidade de gerência de uma geração em relação a outra, promovendo afastamentos e limites que nem sempre passam apenas pelas vivências diferenciadas que ambos experimentam e mais pela soberania de atitudes em função desta produção de visão de incapacidade. Estes conflitos são citados de maneira implícita quando alguns dos professores entrevistados afirmam que há o risco da falta de respeito em relação a suas pessoas dentro da escola por parte dos jovens (Anexo C, P3). Seria este desrespeito originado na desconsideração sobre a autoridade que, de certa forma, seria a responsável pela gerência dos jovens, que acabam por não a reconhecer e, portanto, negarem esta visão por parte dos adultos.

Para além do cenário de oportunidades e condições de vida, questiona-se o enfoque prioritário sobre a questão etária ao abordar-se o tema das culturas juvenis, visto sua ligação a aspectos biológicos ou psicológicos propriamente ditos ou relacionados a uma simples passagem de fase vital em direção a chamada idade adulta. Segundo Abramovay (2015, p. 22): “[...] no campo das ciências sociais, há críticas ao uso da idade como único indicador, considerando a complexidade da categoria “jovem”, que se refere tanto ao estar jovem como ser pessoa e sujeito hoje e amanhã.” Na visão de alguns professores entrevistados ainda se percebe a ideia de imaturidade ligada ao fato de serem jovens e não adultos, o que pode ser inferido como originado neste conceito de fase vital (Anexo C, P1, P2 e P4).

Esta complexidade pode derrubar o foco sobre os aspectos biológicos e de aspectos do desenvolvimento emocional quando se pretende conceituar ou constituir a ideia do *ser jovem*, tanto através das diferenças entre contextos socioeconômicos quanto no que diz respeito às oportunidades de desenvolvimento do espírito crítico ou das expressões que explicitam a forma como percebem o mundo.

Dependendo da forma como os jovens são apresentados à realidade cotidiana, seja pela necessidade de ingresso precoce no ambiente de trabalho, seja pela amplitude de experiências quando advindos de ambientes educativos repletos de estímulos e experiências, a construção de aspectos identitários ou de consideração sobre si mesmo apresentará diferenças de posicionamento diante dos desafios e problemáticas que lhe forem propostas. Neste sentido, pode-se encontrar posicionamentos com maior otimismo e visão de futuro, ou, pelo contrário, mais críticos em relação ao ambiente onde estão imersos, ou, ainda, buscando direitos básicos de sobrevivência e afirmação diante de espaços de vulnerabilidade.

Ao escolher incluir o foco conceituação sobre as juventudes, ou sobre quem são os jovens, é necessária atenção ao o risco de reduzi-los ao rol de sujeitos que estão *na espera* de uma construção da qual são participantes ativos. Uma sociedade que não reconhece ou não

considera que seus jovens contribuem para uma formação mais ampla do que participar de uma determinada etapa de vida, a partir das relações que estabelecem e das experiências que produzem, corre o risco de uma análise reducionista e míope da realidade. Nesta linha de conceituação, Bourdieu (1990, citado por REGUILLO, 2003, p. 104) reflete que:

Definir al joven en términos socioculturales implica, em primer lugar, no conformarse con las delimitaciones biológicas, como la de la edad. Se ha dicho que “la juventud no es más que una palabra” (Bourdieu, 1990) y hoy sabemos que las distintas sociedades en diferentes etapas históricas han planteado las segmentaciones sociales por grupos de edad de muy distintas maneras y que, incluso, para algunas sociedades este tipo de recorte no ha existido.

Como seres humanos, mesmo que em etapas diferentes do desenvolvimento, produz-se experiências e corresponde-se a formas de pensar e conceber o mundo conforme o período sócio histórico em que se está vivendo. Destaca-se, de maneira ilustrativa, alguns exemplos disso na forma como jovens ou adultos associam parâmetros de felicidade às postagens que percebem em redes sociais, que parecem clamar por uma cultura de sucesso e prestígio associada à hiperexposição midiática.

Nas entrevistas realizadas para o presente estudo, os quatro professores trazem a realidade de uso da tecnologia como um aspecto importante da vida dos jovens, entre eles o uso das redes sociais. O uso da tecnologia é indicado, inclusive, como algo que pode interferir na relação de sala de aula, pois é através deles que muitos conversam mesmo durante as atividades que os docentes procuram orientar pedagogicamente (Anexo C, P1, P2 e P3).

Com exemplos como este, que podem interferir na forma de ver e produzir a realidade, acredita-se que a delimitação etária pode ser considerada apenas uma forma de ser e estar no mundo em determinado momento. O que se produz, o que se concebe e se conceitua sobre as experiências, isto sim pode delinear quem se é enquanto sujeitos sociais.

Bourdieu (2002, p. 164) estabelece a perspectiva dessas construções quando afirma que: “A juventude e a velhice não estão dadas, senão que se constroem socialmente na luta entre jovens e velhos.” (tradução nossa). A partir da relação que se estabelece entre ambos, dos diálogos travados, dos discursos produzidos, das escolhas de um em relação ao que o outro é ou manifesta, encontram-se estas possibilidades de ser que carregam consigo os jovens ou os velhos.

Neste texto Bourdieu (2002) traz à reflexão uma crítica em torno do determinismo que cada época faz sobre os limites entre ser jovem ou ser velho, ou seja, que etapa de idade ou de características estão presentes nesta forma de se colocar no tempo em questão. E este

direcionamento não se apresenta isento dos objetivos ou intenções que a sociedade carrega nas formas de pensamento e expressão, ou seja, em sua maneira de produzir a realidade. Portanto, desejando-se que jovens sejam ativos e massa de produção, ou desejando que estejam sob o comando dos mais velhos vai estabelecendo-se quem são e de que forma serão considerados pela maior parte da sociedade. A virilidade ou a sabedoria estariam entre as disputas de poder que se estabelecem entre *jóvenes* e *viejos*.

Ao estabelecer um olhar menos constitutivo e mais relacional sobre como se dão os vínculos entre jovens e adultos no convívio cotidiano da escola, Soutwhell (2020, p. 21) nos leva a olhar para “[...] que tipo de escolaridade oferecem as interações”. (tradução nossa). Deslocar para este aspecto é considerar o que acontece e seus desdobramentos e, nem tanto, o que constitui. Aqui, vejo uma forma diferenciada de perceber e analisar tal questão, destacando que o *ser jovem* segundo esta ótica está antes implícito em como se considera sua relação com aqueles que são adultos, não focando sobre características ou delimitações etárias.

De que forma olhar e considerar estes conceitos pode contribuir com o presente estudo? A escuta docente que estabeleci, mesmo sendo limitada em termos de quantidade de sujeitos, evidencia uma amplitude de pontos de vista, que se complementam ou se coincidem em determinados aspectos, como a questão dos jovens e sua relação com a tecnologia ou sua quase inanição em relação a determinados aspectos da escola. Por outro lado, se diferenciam pela forma como cada professor vai demonstrando sua trajetória nos relatos sobre si mesmo e de que forma isso pode estar influenciando sua maneira de lidar com seus jovens estudantes. De um lado vejo mais a constituição do olhar a partir do que a escola esperaria dos jovens, numa proximidade maior com o que trago aqui sobre o texto de Bourdieu (2002), mas de outro, destaca-se a forma de relação entre as gerações numa visão maior de movimento e de variação da qualidade dos encontros.

Nas falas dos professores que contribuíram com o presente estudo, tem-se, em determinados momentos, uma evidência destas construções em falas como “*no meu tempo*” ou “*eu fui um jovem que atuava de maneira diferente*” (Anexo C, P1, P3 e P4). Estes recortes podem trazer à reflexão o quanto a forma como os adultos se enxergam, diante de manifestações ou atitudes de jovens que são seus estudantes, pode refletir nas construções produzidas em determinados tempos de vida e onde se encontram a partir disto. Ou seja, estar jovem ou ter sido jovem acaba ficando em comparação com o que seus jovens estudantes, na atualidade, no tempo presente, expressam e produzem.

As eventuais tensões e conflitos entre ideias e concepções advindas de jovens e adultos tendem a constituir o que a realidade vai desenhando em torno da temática das juventudes e da vida adulta, entre estar jovem ou enxergar-se jovem ou ser adulto ou enxergar-se adulto.

Os contextos em que jovens e adultos estão inseridos podem ser diversos e apresentar diferentes condições em torno desta relação. A justificativa para pluralidade, no que diz respeito à construção da ideia de juventudes, também é real, visto a variedade de experiências e de oportunidades de expressão delas.

A teia de possibilidades em torno das formas de se perceber e conceituar as juventudes são amplas e dependentes destas leituras sobre realidades e discursos atrelados a elas. Alguns adultos tendem a enxergá-los como aqueles que têm um amplo acesso à informação globalizada ou falam desta agilidade com que os jovens lidam com a tecnologia e a inovação. Porém, atrelada a esta dita habilidade vem o comentário do quanto isso limita a relação dentro da sala de aula e, especialmente, a concretização dos objetivos e das intencionalidades do professor, esta fala foi identificada nas entrevistas.

Também se identifica o discurso de resistências e carências de um acompanhamento ou de um incentivo à autonomia, atrelando isto à forma como a família lida com esses comportamentos. O grupo familiar é citado pelos entrevistados como aquele que nem sempre contribui para o incentivo a atitudes de proatividade ou, ainda, que nem sempre dá conta de situações de convivência e atenção afetiva. Além disso, aparece indicada como um meio em que os jovens enxergam expectativas altas em torno do tornar-se alguém pela necessidade de chegar ao final e ingressar em uma universidade, os pais são apontados como o motivo de estarem na escola, na fala de alguns professores entrevistados.

Ao observar tais enunciados, destaco ainda, considerando as diferenças nas formas de conceber e caracterizar os elementos ligados às faixas etárias, o que Sposito (1997) aponta acerca de como as visões sobre as mesmas podem influenciar as formas de relacionar-se com os jovens ou atribuir-lhes compromissos de protagonismo:

Sob o ângulo restrito das estatísticas, em alguns países europeus, os estudos tendem a alongar os limites superiores da faixa etária pela incorporação da população com a idade de 29 anos . [...] para o conjunto da sociedade brasileira, a tendência maior é a de antecipação do início da vida juvenil para antes dos 15 anos, na medida em que certas características de autonomia e inserção em atividades no mundo do trabalho — típicas do momento definido como de transição da situação de dependência da criança para a autonomia completa do adulto — tornam-se o horizonte imediato para grande parcela dos setores empobrecidos. (SPOSITO, 1997, p. 39).

No caso da realidade brasileira é necessário levar em conta as diferenças de contextos, especialmente quando considerarmos as diversas realidades socioeconômicas, que desencadeiam formas diferentes de inserção no mundo do trabalho, por exemplo. Em determinadas situações, parece existir uma forte vinculação entre inserir-se no mundo do trabalho e tornar-se capaz de assumir ações que pertencem a um suposto mundo adulto. Portanto, à escola, à família, aos espaços onde convivem com adultos, caberia uma preparação que pressupõe um vir a ser, capaz de produzir formas de ação sobre os adolescentes e jovens que podem construir sobre eles visões mais limitadoras do que protagonistas. Ocorre que para alguns esta inserção é obrigatória em termos de sobrevivência e subsistência. Para outros representa um status de competências desenvolvidas que podem contribuir com carreiras bem-sucedidas ou não, gerando expectativas em torno de oportunidades e de posicionamento social associado ao ganho e ao prestígio.

Nesta linha, Abramovay, Waiselfisz e Castro (2015) contextualiza a coexistência da consideração sobre a relação com a permanência ou não com as famílias de origem, além da inserção no mundo do trabalho como elemento de delimitação da categoria das juventudes:

No Brasil, desde 2005, com a criação da Secretaria Nacional de Políticas de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, a população jovem é de 15 a 29 anos, levando em conta o aumento do tempo dedicado à formação escolar e profissional, a permanência maior com as famílias de origem, assim como as dificuldades para se conseguir, principalmente, o primeiro emprego. (ABRAMOVAY; WAISELFISZ; CASTRO, 2015, p. 24).

Ao considerar-se as diferentes realidades socioeconômicas, muitos jovens, na atualidade, têm sido incentivados a processos de adultização precoce em função de aspectos históricos e sociais, como as necessidades de inserção no mundo do trabalho, por sobrevivência, ou a associação a diversas formas de vulnerabilidade social. Aqui pode-se associar histórias de superação, com relatos de divisão do tempo diário entre trabalho e estudo, ou de insucesso e aproximação com situações de delitos, abuso de drogas ou violência em geral. De que jovens falamos quando citamos tais questões que, à primeira vista, parecem antagônicas e negativas?

Os entrevistados citam estas realidades quando falam da presença das drogas na escola, seja como ponto de comércio ou de consumo, quando citam duras realidades de violência doméstica trazida por alguns estudantes, além da diferença de considerações sobre os que frequentam o EJA e, numa provável ligação do relato à realidade de sobrevivência e inserção no mundo do trabalho, atribuem-lhes mais maturidade (Anexo C, P1, P2 e P4).

Para problematizar e ampliar o olhar sobre esta questão, que tem relação com uma das tantas formas plurais de perceber e conceber os jovens, cita-se o debate sobre o conceito de vulnerabilidades negativas e positivas proposto por Abramovay e Castro (2004), quando questionam a referência exclusiva a riscos e destacam:

[...] a importância de conceber o que estamos chamando de “vulnerabilidades positivas” ou o sentido de alerta que muitas vulnerabilidades sugerem, como desencantos, buscas, pedidos de socorro, falta de referências, projetos coletivos que mobilizem os jovens, assim como limites de uma cultura de consumo e por um individualismo narcíseo. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2004, p. 2).

Não se exclui a realidade de que muitos jovens acabam por enfrentar maiores riscos e incertezas, produzindo, em si, uma visão de insegurança e limitação de perspectivas de futuro. Mas, considera-se, também, que muitos dos jovens em situação socioeconômica de baixa expectativa ou oportunidades, colocam-se na contramão do determinismo negativo e pessimista para encontrar soluções e espaços que os potencializam enquanto seres humanos capazes de construções positivas, pessoais e cidadãs.

Na consideração sobre essas realidades, os representantes do mundo adulto nem sempre figuram como aqueles que podem dialogar ou auxiliar na visão mais otimista de futuro. Os tempos de cada um acabam distanciados pela forma como essas experiências são concebidas e, possivelmente, pela ausência de percepção sobre a riqueza que se teria caso essas partilhas fossem produzidas.

Cabe aqui refletir sobre a posição do adulto quando se coloca na perspectiva de relação com os jovens, seja na família ou na escola, sem colocar-se em posição de escuta para além da transmissão. Da troca de experiências pode nascer a proximidade do caráter conceitual que estas vivências tomam cada vez que são significadas e internalizadas pelos sujeitos envolvidos. A experiência é produtora de sentido se for clarificada pelo diálogo, pela troca. Neste sentido, Bárcena (2010, p. 35) afirma que:

Lo que la experiencia de una transmisión pone en juego es, en realidad, una relación entre dos personas, en el marco de un entorno institucional o privado, y esta relación decide la suerte de las significaciones transmitidas. En realidad, la transmisión, como experiencia de una relación, no puede confundirse sin más con el acto de volver accesible, y de forma indiferente o neutral, un cuerpo dado de información. *Transmitir es más que comunicar.* (grifo do autor).

E ao se comunicar pelo signo, pela palavra, pelo simbólico, se constituem ou se modificam realidades. Portanto, aborda-se aqui a produção de sentidos pelos sujeitos envolvidos partindo da perspectiva da relação entre “[...] língua, pensamento, conhecimento e

realidade”, conforme Blikstein (1990, p. 17) instiga a refletir e analisar. Que contextos se produzem a partir dos discursos evocados pelos adultos sobre quem são e como são os jovens que hoje convivem na sociedade?

Se jovens e adultos se relacionam numa perspectiva de aprendizagem contínua a partir das experiências que compartilham, cabe a análise sobre os significados que produzem a partir destas relações. Conforme Blikstein (1990, p. 21): “[...] De um modo geral, todo processo educativo e de socialização é tributário da representatividade do signo; vale dizer que a educação, via de regra, não passa de uma construção semiológica que nos dá a ilusão da realidade.”

Se a realidade produzida é ilusória, ou não, o que se tem presente é que ela não é única nos mais diversos lugares onde os jovens estão presentes. Portanto, “juventudes” não pode ser considerada em uma categoria fechada de conceitos e significados. Os adultos observam e convivem com os jovens e, a partir disto, produzem suas visões e significados sobre eles.

Os jovens podem fazer o mesmo movimento sobre os adultos, muitas vezes a partir da comunicação que os primeiros têm sobre eles, isso se percebe quando nos ambientes da escola, por exemplo, alguns tensionamentos se produzem de maneira reativa ou reforçada por determinadas conduções e falas dos adultos sobre as expressões ou condutas dos jovens no ambiente escolar. Tais reações ou construções de conceitos podem se dar de forma positiva (motivadora, partindo da consideração sobre as potencialidades) ou não efetiva (creditando limitações no *ser*, desmotivando ou reforçando a tensão sobre as diferenças de forma pouco mobilizadora de potenciais). Os movimentos de adesão ou de rejeição em relação às experiências relacionais entre ambos, jovens e adultos, vão desenhando de que forma a realidade se estabelece.

A partir de tais análises, se aponta como fundamental a identificação sobre a forma com que se dá a relação dos jovens com os adultos que fazem parte do ambiente educativo, ou seja, os professores em suas visões e expectativas em relação a estes sujeitos que, na verdade, fazem (ou poderiam fazer) parte do meio social tanto quanto aqueles que já não possuem a mesma faixa etária.

A legislação, através da Resolução nº 07/2010 (BRASIL, 2010), aponta para a expectativa de uma relação de facilitação que, ao mesmo tempo, busca indicar caminhos para o protagonismo docente no processo de formação dos alunos, entre eles os jovens:

Art. 26. Parágrafo único. Como protagonistas das ações pedagógicas, caberá aos docentes equilibrar a ênfase no reconhecimento e valorização da experiência do aluno e da cultura local que contribui para construir identidades afirmativas, e a necessidade

de lhes fornecer instrumentos mais complexos de análise da realidade que possibilitem o acesso a níveis universais de explicação dos fenômenos, propiciando-lhes os meios para transitar entre a sua e outras realidades e culturas e participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política. (BRASIL, 2010, p.7).

A cultura adulta mais uma vez parece delimitar o olhar mais sobre o seu protagonismo do que propriamente o dos jovens que, na verdade, aparecem pela afirmação das diferenças e pelas posturas de divergência que vez por outra se manifestam no cotidiano da escola (ou fora dela).

A ação proposta, de equilíbrio entre o que vem do estudante e o que é próprio de seu conhecimento, da intencionalidade, pode ser uma chave de leitura sobre a prática docente junto aos estudantes. O que o docente realmente enxerga em seu dia a dia junto aos jovens? A reflexão cabe visto que aquilo que a Legislação propõe se concretiza, na prática, a partir da consideração que cada professor tem sobre os alunos com quem convive. Este elemento é capaz de interferir na realidade a partir tanto do discurso quanto da ação, da atitude evidenciada de ambos os lados, os jovens ou os adultos. Mas será que existem lados? Fica esta reflexão já como provocação para o próximo ponto deste capítulo.

4.3 CULTURAS JUVENIS: PLURALISMO, DIVERSIDADE E SOCIABILIDADE

O pluralismo e o multiculturalismo estão expressos nos cenários juvenis a partir do momento em que se estabelecem diferentes contextos de vida e se manifestam as mais variadas formas de expressão. Com isso, testemunha-se a produção de uma cultura juvenil que já não tem mais um rosto específico ou apenas uma identidade, abrindo um leque de possibilidades que decorre de experiências e movimentos não fixos. Neste sentido, Pais, Lacerda e Oliveira (2017, p. 310) afirmam que: “Se assiste a uma fragmentação urbana que leva à coexistência de várias cidades na mesma cidade.”

Ao longo de algumas décadas, os jovens passaram de rebeldes, transgressores, politizados a apáticos (anos 60, 70 a 80) para, desde os anos 90, passarem a configurar realidades plurais mais visíveis, mas, ainda, pouco afirmativas de uma categoria social específica em si mesma⁶. Semelhante aos jovens dos anos 80, que passaram a explicitar atitudes hedonistas e pragmáticas em torno do sucesso e prestígio, os jovens do mundo contemporâneo

⁶ O que se pretende destacar com a afirmação é a percepção sobre movimentos afirmativos juvenis da atualidade com expressões diversas das observadas nas referidas décadas, especialmente pela utilização de outros meios de agregação. A exemplo disto tem-se ações de comprometimento com causas através de redes sociais através de jovens como Greta Thunberg, que em 2018 iniciou movimentos de protesto diante do parlamento sueco em nome da defesa de ações que diminuíssem as mudanças climáticas (GRETA, 2021)

seguem a manifestar problemáticas de individualismo ou de fragmentação resultante da cisão e da dissolução social. Conforme Abramo (1997, p. 32) a visibilidade social dos jovens segue como:

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

A partir dessa mesma linha de pensamento, considera-se realidades como a dos jovens de periferias, que se encontram expostos à desigualdade de oportunidades. No lado oposto, marcando a ideia de cisão e fragmentação social, percebe-se aqueles oriundos de bairros de classe média e alta, imersos em mundos com amplitude de oportunidades e exigência de resultados que indicam o desenvolvimento de competências e meritocracia e torno de sua atuação futura.

Os cenários de diferenças e desigualdades sociais e econômicas, eram vistos como os fatores que promoviam diversidades nas formas como as manifestações culturais se apresentam no cenário social. Estas poderiam refletir a forma como o jovem vive e percebe o seu entorno, suas expectativas em relação a como o presente se concretiza para ele e a projeção de visões sobre o futuro, as quais não se evidenciam com tanta clareza. Ao longo das entrevistas, estas diferenças não ficam explícitas, os relatos aparecem citando muito mais a expressão em si dos jovens em torno de seus interesses e temáticas emergentes, não há indicação de relação destas com tais diferenças em torno das desigualdades sob este viés. A desigualdade de oportunidades aparece citada, antes, como fator de influência sobre o tempo em que cada estudante passa na escola, especialmente relatada na diferença de tempo letivo entre o currículo regular (dois semestres por série) e o que o EJA apresenta (um semestre) (Anexo C, P1).

A condição juvenil na contemporaneidade pode estar dada pelos signos que a sociedade produz e delinea, para além das definições que características em termos de vivências da faixa etária podem lhe atribuir. Neste sentido o mesmo Melluci (1997, p. 9) afirma, ainda:

[...] a adolescência parece estender-se acima das definições em termos de idade e começa a coincidir com a suspensão de um compromisso estável, com um tipo de aproximação nômade em relação ao tempo, espaço e cultura. Estilos de roupas, gêneros musicais, participação em grupos, funcionam como linguagens temporárias e provisórias com as quais o indivíduo se identifica e manda sinais de reconhecimento para outros.

Tais sinais podem ser encontrados nas formas de expressão dos jovens, como os coletivos que produzem cultura por meio de poesias de resistência e protesto, como o *slam*,⁷ e esta caracterizar um determinado tipo de identidade. Ou as produções do *funk*,⁸ do *grafitt*⁹ e de outras expressões culturais que carregam, por trás, manifestações do *ser jovem* a partir de signos próprios, evidenciando sua visão sobre a realidade.

As linguagens também podem estar presentes em manifestações culturais oriundas de outros contextos, como o sertanejo universitário, ou os grupos de *skatistas* ou *bikers*, os *nerds*, os *playboys* ou patricinhas, signos atribuídos a grupos nem sempre permanentes, em diversos momentos das últimas décadas, e que carregam em si mensagens sobre formas de identificar-se com atitudes ou expressões culturais.

O que existe por trás de cada identificação pode não carregar em seu cerne mobilizações de cunho politizado ou de resistência política, como entre os jovens de épocas passadas. Na atualidade, usa-se espaços organizados para defender a sociedade, antes mobilizados por causas específicas do que ligados a organizações ou grupos partidários, combinando-se com outros sujeitos que buscam defender as mesmas temáticas emergentes na sociedade ou demandas de necessidades.

Para marcar estes aspectos, de linguagem e expressão, enquanto formas de diferenciação e subjetivação, traz-se à análise as reflexões que Martucelli aponta quando discute sobre os indivíduos que atuam na sociedade contemporânea. Para o autor: “El individuo se convierte en actor para poder fabricarse como sujeto.” (MARTUCELLI, 2010, p. 6). Defende a categoria de indivíduos, em lugar de sujeitos ou atores, em função do foco nas experiências pessoais, as quais nem sempre serão mobilizadoras de transformação propriamente dita, mas neste trabalho serão levadas em conta enquanto processos de subjetivação, visto ser esta uma marca característica deste tempo em que os contextos estão expressos de forma plural, pautados pelas diferenças e pelas experiências.

Nos processos de subjetivação e diferenciação dos jovens na atualidade, percebe-se experiências diversas de transformação de vivências do presente em formas de produção sobre

⁷ “Um tipo de poesia cantada/recitada, criada por volta dos anos 80 em Chicago, mas no Brasil só veio a se manifestar ativamente por volta dos anos 2000.” (LIMA, 2016).

⁸ “Derivado da soul music (anos 50 e 60), chegou ao Brasil em meados de 1970 e tem sido, de lá para cá, um estilo musical que mistura sons, batidas e letras marcadas pela repetição de termos. Muitos derivados surgiram entre a década de 70 e os dias atuais.” (FUNK..., 2020).

⁹ “Inscrição feita em paredes, desde o Império Romano. Pintado ou grafado sobre um suporte que não é previsto para esta finalidade. Atualmente é incluído no âmbito das artes visuais, a partir do que o artista cria linguagens para interagir com o meio.” (GRAFITO..., 2020).

si mesmo. Tais experiências podem até caracterizar diversidade de identidades, nunca em formatos ou atribuições de características fechadas, mas antes expressivas de um tempo que o maior valor se encontra antes no “*presenteísmo*” (citando conceitos defendidos por MAFFESOLI, 2004) e a ideia de futuro não imprime mais sua marca quando se estabelecem escolhas (PAIS, 2006; MAFFESOLI, 2004, *apud* RAGGI, 2010, p. 82), sejam elas de caráter pessoal, profissional ou de defesa de aspectos ideológicos:

O “presenteísmo” que Maffesoli (2004) nos aponta é chamado por Pais (2006) de “desfuturização do futuro”, que faz surgir, por outro lado:
[...] uma forte orientação em relação ao presente, já que o futuro fracassa em oferecer possibilidades de concretização das aspirações que em relação a ele se desenham. Nestes casos, os projetos de futuro encontram-se relativamente ausentes. Ou, existindo, são de curto prazo. O importante é viver o dia-a-dia.

Os jovens parecem não ser mais aqueles que, necessariamente, atingirão a idade adulta obtendo, com isto, autonomia e capacidade de autogerir-se, visto a diversidade e, inclusive, as desigualdades de acesso que se estabelecem, seja nas camadas economicamente desfavorecidas ou naqueles que possuem acesso aos bancos universitários.

As juventudes se manifestam diante da realidade de fluidez e instabilidade em movimentos de constante flexibilidade. Com isso, o futuro não é mais a prioridade de atenção. Antes, a percepção sobre o presente e suas sensações, ou a necessidade de atuação para sentir-se pertencente ou produtor de possibilidades de sobrevivência. O futuro passa a ser incerto diante de um contexto social também incerto, que conclama ao aproveitamento das oportunidades e apelos do aqui e agora. Por exemplo, os espaços de lazer, as linguagens e expressões culturais, se modificam conforme novas tecnologias e inovações ampliam as ofertas de acesso digital ou de experiências ágeis e instantâneas.

Neste sentido, faço a relação com a fala de alguns entrevistados, em que estão citadas “*imaturidades*” ou dificuldade de enxergar “*os jovens dando conta da realidade EAD*”, por exemplo, quando se imagina o ingresso em cursos superiores na modalidade a distância (Anexo C, P1 e P2). Além da distância percebida quando se relata a realidade cotidiana de jovens que frequentam as aulas noturnas do EJA com a necessidade de dar conta, paralelamente, do dia a dia do trabalho na busca por garantias de sobrevivência (Anexo C, P1).

A realidade atual apresenta rápidas e numerosas transições de conceitos e valores, através de múltiplos lugares de consideração social ou de referência identitária, que podem variar conforme os contextos de pertencimento. Estes muitas vezes se apresentam excludentes e não atendem ao que a chamada economia de mercado propõe enquanto fatores de sucesso.

Reguillo (2007, p. 29) afirma que: “Vivemos uma época de aceleração dos processos, o que provoca uma crise nos sistemas para pensar e nomear o mundo.” Tais fatores influenciam a cultura diretamente, incluindo aquela produzida pelos jovens.

A autora nomeia algumas formas de perceber os modos de agregação juvenis, apresentando a partir de quatro conceitos-chave:

- O Grupo – reunião de vários jovens que não supõe organicidade, cujo sentido está dado pelas condições de espaço e tempo. [...]
- O Coletivo – reunião de vários jovens que exige certa organicidade, cujo sentido está dado por um projeto ou atividade compartilhada. Seus membros podem ou não compartilhar aspectos identitários, o que é pouco frequente. [...]
- O Movimento Juvenil – supõe a presença de um conflito ou objeto social em disputa, que convoca os atores sociais juvenis ao espaço público. [...] pode implicar a aliança de diversos grupos ou coletivos. [...]
- Identidades Juvenis – nomeia de maneira genérica o acréscimo de propostas identitárias: punks, taggers, skinheads, rockeiros, góticos, metaleiros, etc (REGUILLO, 2007, p. 54-55, tradução nossa).

A partir destas diferenciações, são vários os formatos de concepção e produção de cultura pelos indivíduos considerados jovens. Por um lado, há o elemento da faixa etária e suas manifestações como o que é observável e plenamente constatável por atributos como a idade, o vigor, a forma diferenciada de se comunicar, entre outros aspectos. Por outro, são encontrados representantes, adultos, que se consideram jovens pela identificação com temáticas ou pela energia ainda percebida para dar conta de posicionamentos que, na atualidade, não são defendidos apenas por aqueles que ainda não chegaram aos 29 ou 30 anos.

Em um mundo ampliado em possibilidades, de grande volatilidade de conceitos, ágil em suas proposições de mudanças, muitos autores apontam para o fato de a sociedade estar enfrentando uma crise estrutural e simbólica. Com isto, tem-se a concretização de signos produtores de realidades já não tão estáveis e fixas, que caracterizam transitoriedade em conceitos e categorias sociais, especialmente quando estas dizem respeito ao modo de ser e estar no mundo dos adolescentes e jovens, citando, novamente, aspectos defendidos por Reguillo (2007).

Em meio a esse cenário, instituições como a escola ou a família, também incorporam e se modificam a partir de novas configurações ou estabelecimento de caminhos, os quais nem sempre acompanham ou correspondem, efetivamente, às mudanças de comportamento estabelecidas por esta nova forma de conceber a realidade.

A família busca definir-se em meio aos desafios de novas estruturas que, vez por outra ainda se confrontam com antigos conceitos ou com a tentativa da sociedade de esperar

que o resgate de formatos pré-concebidos ou estáveis se apresentem como solução para as incertezas experimentadas.

Pelo lado da escola, o que se assiste são construções e propósitos curriculares que se dizem, em sua maior parte, inovadores, mas estão atrelados à necessidade, ainda persistente, de preparar trajetórias de vida que evidenciem altas competências e atendam à necessidade produtiva e consumista do mercado. Ou seja, percebe-se uma contínua luta entre quem são os indivíduos nestes contextos e o que a sociedade busca, freneticamente, definir como viés de realidade, a partir de cenários múltiplos em termos de conceitos, de crenças, de contextos e de identidades.

A escola que aqui se configura tem relação com o que Soutwhell (2020, p. 10) aponta ser “[...] a confirmação das desigualdades sociais por meio da proposição meritocrática atual de que ela seja para todos”. Ao mesmo tempo o espaço que parece oferecer *proteção* para os jovens que a frequentam (em algumas falas dos entrevistados – vide Anexo C, P3 - este aspecto aparece, especialmente quando se afirma que na escola “*podem ser quem são*”), também tende a se configurar no espaço em que as experiências podem ser desiguais, fazendo conviver jovens e adultos com biografias semelhantes ou totalmente diferentes, mas todos convivendo nesta mesma instituição (SOUTWHELL, 2020). Neste sentido, entre os entrevistados há um professor que destaca com muita insistência que “*a escola é lugar de diferenças*” (Anexo C, P3).

Sendo este lugar plural, na esfera da produção cultural e tecnológica, os jovens constituem a originalidade e a diversidade de seus possíveis aspectos identitários, em contrapartida às instituições que, em geral, lhes imputam conceitos e rótulos pré-concebidos, gerando tensionamento. Esses conflitos são frequentemente percebidos em espaços onde jovens e adultos convivem, como a escola, por exemplo.

Reguillo (2007) afirma que a cultura, hoje, tem papel de autonomia na vida dos jovens, visto que as concepções estabelecidas pelas instituições ainda tendem a formatá-los a partir de expectativas preconcebidas ou geradas por conceitos até então elencados de forma fixa em relação às juventudes. Conforme a autora, será necessário que os adultos observem, reconheçam e modifiquem seus comportamentos perante as expressões das culturas juvenis, visto que:

(...) la sociedad está experimentando un nuevo momento cultural, donde pasado y presente se reconfiguran a partir de un futuro incierto y que son los jóvenes los actor“s "mejor dota”os" para asumir la irreversibilidad de los cambios operados por elementos tales como la mundialización, el desarrollo tecnológico, la internacionalización de la sociedad, entre otros. (REGUILLO, 2007, p. 63).

A sociedade contemporânea reflete um momento de transição entre o que já não se enxerga como marcador de verdade e o que ainda não se constituiu plenamente, visto a grande variabilidade de signos que não chegam a constituir-se em referentes e, portanto, apresentam-se incapazes de formular aspectos de realidade estáveis. A cultura juvenil apresenta-se como uma possibilidade de reemergência de aspectos de sociabilidade, com uma maior potência criadora, citando os conceitos defendidos por Maffesoli (1987, citado por GROPPPO, 2015, p. 571) quando se refere aos tribalismos e suas relações com a estética, com a afetividade, com a agregação. Para o autor: “[...] as socialidades exercidas nas tribos, redes de tribos e nas massas (nas quais as tribos se reúnem ou se dispersam) são marcadas pela fluidez, ajustamentos pontuais e condensações instantâneas frágeis, mas de grande envolvimento emocional.” (MAFFESOLI, 1987, *apud* GROPPPO, 2015, p. 571).

Cabe aqui, perguntar e analisar: de que forma esta estética e expressão aparece demarcada nos contextos juvenis que encontramos na sociedade, especialmente nos ambientes educativos?

4.4 COMUNICAÇÃO: LINGUAGENS EXPRESSIVAS JUVENIS

Para Melucci (2001) os jovens são considerados atores sociais de conflitos, imersos em sistemas sociais onde as ações estão reguladas por *eros* e delírio, ou seja, por desejo, impulso ou abstração acerca do que vivem, buscando espaços e tempos de experiência emocional, afetiva, corpórea, muitas vezes separados da palavra racional. Neste sentido, outras linguagens surgem como forma de explicitar seus pensamentos, pautado mais pelas sensações e através de manifestações de posição sobre múltiplos aspectos de seu contexto.

Nas sociedades complexas, a comunicação se evidencia regulada pelo poder da opinião, em muitos aspectos imposta pelo que a informação e o conhecimento estabelecem como crenças e conceitos, deixando pouco ou nenhum espaço para a experiência. Esta pobreza de experiência é apontada por Walter Benjamin (citado por BONDÍA, 2002, p. 21): “[...] nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”. Receber a informação, acumular conhecimentos, não significa que a sensibilidade será tocada pela estética da experiência que, ao ser evocada, caracteriza a possibilidade de constituir-se a partir do significado que construiu a própria vivência.

A experiência é substituída pela hegemonia da opinião. Se os sujeitos estão expostos a excesso de informação e conhecimento, por outro lado evocam isso por meio da individualidade

de seus pontos de vista, provavelmente porque a experiência com o outro é deixada em segundo plano ou é escassa:

O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. (BONDÍA, 2002, p. 22).

Se a opinião é uma forma de poder, outras formas de tentativas de sobreposição sobre as culturas juvenis, como as tensões estabelecidas nos ambientes familiares ou educativos, podem gerar formas diferentes de oposição dos jovens. Por um lado, podem impor o silêncio, o isolamento, a separação, seja por formas alternativas de expressão, com códigos próprios, seja por manifestações que afirmam esta oposição apartada do pensar adulto ou formal.

Um exemplo deste tipo de manifestação se dá na escolha das Redes Sociais com as quais mais se comunicam. É comum escutar dos adolescentes e jovens que o *Facebook* já não é uma rede atual, que é mais utilizada por velhos (adultos) indicando que as pessoas que mais o utilizam pertencem, antes, a categoria adulta e não a dos jovens. Escolhem redes sociais como o *Instragam*¹⁰ ou aplicativos como o *Snapchat*¹¹ como canais de expressão e comunicação, possivelmente pelo caráter de instantaneidade e transitoriedade, visto que as mensagens logo se tornam obsoletas em termos de tempo ou são apagadas. Ao mesmo tempo, nestes mesmos ambientes os códigos de compreensão sobre as mensagens são próprios e nem sempre decifráveis pelos representantes do mundo adulto. Há, também, o caráter de pertencimento ou não pertencimento a determinada tribo, visto que somente os envolvidos em determinado tema ou causa vão compreender o que o interlocutor está desejando comunicar.

Um dos professores entrevistados (Anexo C, P2 E P3) aponta que os jovens chegam a se comunicar entre si, na sala de aula, através dos dispositivos móveis, pelas redes instantâneas de mensagens, em lugar de interagir de outras formas com o que está sendo proposto em sala de aula, por exemplo. Não seria esta uma necessidade de consideração, pela escola, sobre novos formatos de comunicação? Ou é necessário um resgate pela oferta de espaços de diálogo ao vivo que contemplem as demandas de interesse dos jovens? Questões que levanto para futuras

¹⁰ “*Instagram* é uma rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como Facebook, Twitter, Tumblr e Flickr.” (INSTAGRAM..., 2021).

¹¹ “*Snapchat* é um aplicativo de mensagens com base de imagens, criado e desenvolvido por Evan Spiegel, Bobby Murphy e Reggie Brown, estudantes da Universidade Stanford.” (SNAPCHAT..., 2021).

investigações ou apenas provocações de pensamento em torno da escola como ela até aqui se apresentou.

Seja através da percepção da tendência de ação reguladora pelo sistema ou pela hegemonia da cultura da opinião, os jovens podem, por outro lado, reivindicar o direito à comunicação aberta, afirmando a vontade de utilizar todas as redes de sociabilidade que a tornam possível e de experimentar os canais expressivos e comunicativos que a sociedade coloca à sua disposição. Conforme Melucci (1997, p. 11): “[...] eles devem ser capazes de abrir e fechar seus canais de comunicação com o mundo exterior para manter vivos seus relacionamentos, sem serem engolidos por uma vasta quantidade de signos.”

Neste sentido, os movimentos juvenis em sua comunicação sobre as intenções de transformação social vêm se modificando através dos tempos, especialmente no que diz respeito aos objetivos que os levam a agregar-se. Das grandes causas políticas e de resistência a comportamentos impostos pelas hegemonias dos séculos 70 e 80, as causas mais ligadas a temáticas de direitos como nos anos 90, os jovens buscam códigos próprios para manifestar sua opinião e marcar presença, de alguma forma, diante da sociedade. Segundo Melucci (1997, p. 12): “Nesses sistemas cada vez mais baseados em informação, a ação coletiva particularmente aquela que envolve os jovens oferece outros códigos simbólicos ao resto da sociedade — códigos que subvertem a lógica dos códigos dominantes.”

Tais códigos podem ter caráter direto de anúncio claro sobre mudanças já percebidas pelos jovens e por eles reivindicadas como direitos ou como necessidade de transformação. A exemplo disso têm-se as manifestações contra modelos corruptos na gestão pública ou contra expressões de preconceito em relação a temas de afirmação de direitos das minorias, como as causas LGBTQ+, feministas, anti-raciais ou a perda de direitos na educação pública ou de gratuidade de serviços para pessoas em situações de vulnerabilidade, entre outras.

As linguagens alternativas também se evidenciam como forma de comunicação juvenil, como as manifestas pelas questões de visualidade corporal, sejam expressões pela forma de vestir-se, de tatuar-se ou de exibir piercings, de colorir ou fazer cortes de cabelos que particularizam ou peculiarizam imagens pessoais, todas são manifestações que comunicam posicionamentos.

Conforme Campos (2010, p.113): “A visualidade, os circuitos de comunicação de massa, as tecnologias audiovisuais e digitais são [...] elementos fulcrais para a constituição da representação de juventude que conhecemos atualmente.” As formas de comunicação escolhidas pelos jovens aparecem marcadas por uma explícita visualidade de manifestações,

seja através das aparições nas redes sociais ou canais de mídia eletrônica, evidenciando uma forma de demonstração de si mesmo de caráter cada vez mais personalizado e peculiar.

Entre as manifestações dessa visibilidade, estão as aparições de celebridades instantâneas, citadas pela Wikipédia (CELEBRIDADE...,2020), por exemplo, e com significação de manifestação de pessoas anônimas que ganham notoriedade e visibilidade por postagens via Redes Sociais e canais da web, manifestações na mídia ou escândalos e posicionamentos polêmicos que são explorados por vários canais de comunicação.

Alguns grupos manifestam-se por expressões geradas a partir de identificação de questões específicas que caracterizam defesa de direitos, por exemplo, como o respeito às diferenças, às questões de gênero ou relacionadas a preconceito e racismo. Exemplo disso é o que ocorre em ambientes educativos pela expressão de *grafittis* ou de cartazes colados pelas paredes convocando a defesa de minorias ou a adesão a bandeiras de resistência e de luta contra ações/attitudes hegemônicas do sistema ou da expressão formal de poder.

Tais expressões aparecem com explícitas diferenças em relação àquelas observadas em épocas de posicionamento da juventude como movimento social, como as manifestações dos jovens da Argentina durante a “Reforma de Córdoba” (1918), ou, no Brasil, com a “Revolución de los tenientes” ou, em data semelhante, no Chile, o “Movimiento de la juventude militar” (FALLETO, 1986).

Na atualidade percebe-se manifestações voltadas a causas comuns a outras faixas etárias, não apenas às juventudes, muitas vezes relativas a problemáticas amplas, globais, como, por exemplo, os jovens que defendem uma ação mais ativa da sociedade e dos governos para frear o aquecimento climático (PLANELLES, 2019). Ou, ainda, o envolvimento em movimentos como o “Não são só 20 centavos”, quando, conforme o *El País* (ORTELLADO, 2015) : “No começo de junho de 2013, estudantes tomaram as ruas de todo o país protestando contra o aumento das passagens.

Nas épocas anteriores, eram expressões comuns as mobilizações de resistências contra dominações oligárquicas, como as observadas na Europa ou na América Latina durante períodos como o final da Primeira Guerra Mundial. A noção de *latinoamericanismo* dos jovens da América Latina surgiram a partir de posicionamentos contra modelos europeus, a favor do estabelecimento de uma identidade própria e de um movimento anti-imperialista. Conforme Falleto (1986, p. 270):

La década de los treinta fue de fuerte politización, lo que en cierta medida determinó que la autonomía de lo juvenil fuera menos importante que la opción política global.

El problema de la juventud se subsumía en las opciones políticas; a este período correspondió el surgimiento de las “juventudes partidarias”.

Na atualidade, a realidade apresenta outras possibilidades de manifestações, conforme Pais, Lacerda e Oliveira (2017, p. 312): “As redes sociais permitem aos jovens novas formas de participação cívica e protagonismo político que tomam lugar num terreno manifestamente cultural.” A afirmação não é de um desaparecimento das manifestações de cunho político ou de expressão cidadã, mas estas passam a ter o caráter de exposição de ideias e afirmações, muito mais do que de mobilização grupal em torno de um mesmo objetivo social. Cultura e participação política se entrelaçam e se misturam, numa evidência dos mesmos borramentos de fronteiras presentes na constituição de outras formas de caracterização social.

Com marcos como o advento do uso da internet, que faz com que esta geração jovem já nasça sob o título de *nativos digitais*, com a naturalidade de aquisição e uso de celulares, smartphones e outros meios eletrônicos de comunicação, além da marca da recessão econômica de um mundo globalizado em permanente crise decorrente das disputas de mercado e da consequente produção de desigualdades sociais, os jovens de hoje, muitas vezes considerados a partir nomenclatura de *posmillennials* por alguns estudos e posicionamentos teóricos sobre comportamento juvenil, vivem paradoxos e contradições em relação a sua própria geração ou a gerações anteriores de jovens.

Podem estar mais conectados e abertos a discutir diversos conceitos e problemáticas, mas menos dispostos a sair de casa ou a julgar os outros, segundo reportagem do *El País*:

A conduta dos posmillennials tem um ponto paradoxal: embora eles se sentem escrutinados, no colégio ou no Instagram, renunciam a julgar a outros. Pode que isto acabe por lhes fazer mais inseguros, mas há sinais de que também lhes faz ser tolerantes e especialmente inclusivos. (A GERAÇÃO..., 2018).

Com isso, pode-se, em certos momentos, ter a percepção equivocada de uma participação mais efêmera e desinteressada, diferente daquela dos jovens das décadas de 60, 70, 80, acostumados a resistências e a manifestações mais revolucionárias. As atitudes revolucionárias, hoje, assumem um caráter de defesa de direitos já adquiridos e que voltaram a ser ameaçados por movimentos neoliberais.

A afirmação de um jovem estudante chileno, em entrevista ao jornal *El País* (GONZÁLEZ, 2019), Víctor Chanfreau, de 17 anos, porta-voz da assembleia de estudantes secundaristas:

O neoliberalismo nasceu no Chile e morrerá no Chile.", faz refletir sobre que tipo de posicionamento revolucionário os jovens da atualidade se identificam em promover. A mesma notícia explicita ações de ocupação em uma Universidade que contam com a participação docente, também levando a observar o que havia sido citado acima, no texto, acerca da convivência em manifestações de jovens e de adultos, pois o que mobiliza, em certos movimentos, são temáticas comuns e de necessidade de posicionamento pelo teor de impacto que tem sobre suas vidas.

4.5 INTERAÇÕES OU AGREGAÇÕES JUVENIS: MOVIMENTOS CONSTRUÍDOS PELOS JOVENS PARA AFIRMAÇÃO DE SEU LUGAR

A diversidade de linguagens e expressões culturais, se refletem, também, na variedade com que os jovens se movimentam e se agregam na atualidade. De guerrilheiros e subversivos, à época dos movimentos juvenis de resistência aos regimes totalitários, passando pela certa invisibilidade que os anos 80 lhes conferiam, até a época afirmativa do neoliberalismo, quando foram deixados à margem de expressões de marginalização e de violência, vistos como um problema social, cujos fatores desencadeantes, em muitos momentos, foram atribuídos às drogas e à marginalização em seu entorno.

Na atualidade, os jovens se veem imersos em um mundo conceitual e vivencial carregado de complexidades e diferenças nas formas de estabelecer lugares de entendimentos sobre o seu entorno. Neste sentido, Reguillo (2003, p. 104), faz refletir sobre o resultado desta multiplicidade com que no meio social se deparam: “A enorme complexidade torna impossível articular um único campo de representações, porque o significado está sempre sendo armado, em um *continuum* simbólico que faz desaparecer fronteiras, margens e limites.” (grifo do autor).

Considerando que a realidade se produz (e se reproduz) pela transmissão acelerada de mensagens carregadas de conceitos construídos pelas representações presentes em contextos ou em formas de vida dos indivíduos, agregar-se pode ser efêmero e depender do que, em cada momento, se tem de foco de interesse. Isto porque:

Em sistemas onde os signos tornam-se intercambiáveis o poder reside nos códigos, nos ordenadores dos fluxos de informação. A ação coletiva antagonista é uma “forma” que, pela sua própria existência, pela maneira como se estrutura, envia sua mensagem. (MELUCCI, 1997, p. 13).

Mais do que representantes de um campo conceitual social, alguns jovens buscam estar juntos ou manifestar seu desejo de construção de si mesmo a partir de vias diversas ofertadas por uma concepção de relacionar-se e ser/estar no mundo pautada pelo consumo ou pela economia de mercado:

El vestuario, la música, el acceso a ciertos objetos emblemáticos constituyen hoy una de las más importantes mediaciones para la construcción identitaria de los jóvenes, que se ofertan no sólo como marcas visibles de ciertas adscripciones sino, fundamentalmente, como o que los publicistas llaman, con gran sentido, "un concepto". (REGUILLO, 2007, p. 27).

Através destas marcas simbólicas que os definem, de maneira muitas vezes transitória, os jovens vão desenhando formas de estar junto as quais estabelecem modos de ser aos quais Maffesoli (2010) atribui o signo de tribalismos, ou seja, formas de sociabilidade que resumem em sua forma de constituir-se a necessidade de existir por que se pertence a algum movimento em comum. Para MAFFESOLI (2010, p. 126): “Conforme as épocas, predomina um tipo de sensibilidade, um tipo de estilo destinado a especificar as relações que estabelecemos com os outros.”

As experiências passam a ser mais transitórias e, até certo ponto, solitárias. O que vale é o que se percebe quando se experimenta alguma situação ou se deseja alcançar sensações. Com isto, as interações ou formas de relacionamento social evidenciam-se provisórias e passageiras, nem sempre caracterizando identidades fixas como grupos, “[...] de um lado está o social, que tem uma consistência própria, uma estratégia e uma finalidade. Do outro, a massa em que se cristalizam as agregações de toda ordem, tênues, efêmeras, de contornos indefinidos”. (MAFFESOLI, 2010, p. 127).

No relato de um dos professores com maior tempo de experiência entre os entrevistados (Anexo C, P4), há a marca destas conceituações sobre os encontros de hoje e os que viviam os jovens de seu tempo. Numa clara alusão a movimentos estudantis ou a agregações mais permanentes em termos de tempo e aprofundamento de vínculos e objetivos, ele cita os movimentos políticos como o Fora Collor ou os times de futebol onde esteve vinculado por um bom tempo. E faz o contraponto do que observa na atualidade, em seus jovens estudantes, afirmando que eles já não buscam as mesmas coisas.

Em um outro relato, de um professor com uma clara construção ideológica mais aproximada do que os jovens de hoje vivenciam (Anexo C, P3), há a citação de admiração em relação à forma como seus jovens estudantes defendem causas e discutem as diferenças existentes dentro dos muros da escola ou fora dela.

Se a sociedade em que vivemos carrega em seu modo de caracterização sujeitos que desejam estar juntos, mas que não possuem marcadores estáveis para buscar estas agregações, o que pode ser contemplado são encontros passageiros e realidades que se transmutam muito rapidamente. Exemplo disso está na atitude de muitos dos jovens que, na atualidade, manifestam o desejo de retirar-se em casa, relacionar-se mais por meio eletrônico e, ao que

parece, evitar o convívio social presencial, em festas, bares ou encontros coletivos, de maneira diferente do que se via em algumas gerações anteriores.

Em reportagem do jornal *El Pais* (GERAÇÃO Z, 2019) algumas pesquisas são citadas para evidenciar uma tendência de redução de consumo no uso de álcool, afirmando que: “Atualmente, apenas 30,2% dos jovens entre 17 e 18 anos (no último ano do ensino médio) admitem consumir esse tipo de bebida, em comparação com os 54% que o faziam em 1991, segundo dados do Pew Research Center.” Outros tipos de escolhas, por parte dos jovens, também são apontadas como fontes de pesquisa citadas pela mesma reportagem: “Também preferem não dirigir e têm menos relações sexuais do que as gerações anteriores quando tinham a sua idade, revela um estudo realizado pela Universidade de San Diego e pelo Bryan Mawe College.” (GERAÇÃO Z, 2019).

Essa realidade não é diferente para os jovens, que buscam com suas marcas e formas de comunicar-se, aproximar-se daqueles com quem encontram motivo para relacionar-se, nem que seja por um período suficiente para a produção de verdades momentâneas que lhes deem o sentido de pertencimento e contemplação de mundo:

O que ocasiona essa nova sensibilidade, pode-se até dizer esse novo paradigma, é um potente imanentismo. Que pode assumir as formas mais sofisticadas ou as mais triviais. O hedonismo, os prazeres do corpo, o jogo das aparências, o presenteísmo, todos representam pontos naquilo que não é um ativismo voluntário, mas sim a manifestação de uma real contemplação do mundo. (MAFFESOLI, 2010, p.35).

A partir deste novo paradigma, as expressões tornam-se produtos que marcam a transitoriedade, visto que são ofertadas em meio à imensa pluralidade de possibilidades, estímulos ou informações, próprias deste tempo de fluidez e impermanência, numa proposta de, ao final das contas, estar junto, mas estar só: “Todos los productos que te sostienen desde el exterior, desde el Internet hasta la música, el iPod o el celular, vienen a contrarrestar una sociedad que al mismo tiempo cada vez más nos impone colectivamente la experiencia de estar solos.” (MARTUCELLI *apud* MARTINIC; SOTO, 2010, p. 13).

As oportunidades amplas de escolha por espaços e tempos do estar com também se relativizam e geram agregações juvenis que tem no tempo presente e no imediatismo uma forte justificativa para que se busque constantemente e se relativize muitas das relações, conforme Pais, Lacerda e Oliveira (2017) afirmam:

Para além da globalização e da crescente tecnologização dos meios de produção e comunicação, no campo económico ou cultural, nas novas correntes socioculturais os

valores cada vez mais ambivalentes, perderam rigidez, brigam entre si num campo propenso ao relativismo. (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 305).

Conceitos que antes eram estáveis e perduravam por um tempo maior, considerando, por exemplo, que o distanciamento entre uma e outra geração podia ser de mais de uma década, atualmente se tornam mais instáveis e propensos a mudanças frequentes em curto espaço de tempo. Além disto, a volatilidade dos critérios e a fragilidade, ou ausência, de parâmetros em relação a construtos que produzem significados, torna a relatividade uma realidade presente em discursos em geral. Derivado disso, tem-se a polarização, a relativização de verdades, a instabilidade de regramentos e legislações que deveriam ordenar e organizar a sociedade em seus propósitos de convivência e consideração pelo outro.

Esta turbulência de conceitos, informações e significados evidencia um período em que, como sociedade, estamos diante de uma transição, uma etapa em que muito se vive, mas nada de específico se concretiza em torno de como estamos vivendo em coletividade. Para autores como Maffesoli (2010, p. 128), esta é uma época em que um novo *ethos* está por se estabelecer: “As mensagens por computador, as redes sexuais, as diversas solidariedades, os encontros esportivos e musicais são todos indícios de um *ethos* em formação. É isso que delimita esse novo espírito do tempo que podemos chamar de socialidade.”

Mas o que significa esta socialidade? Pode estar caracterizada como as manifestações juvenis nas redes sociais, marca registrada e fortemente estabelecida enquanto meio de comunicação e, ao mesmo tempo de afirmação de identidades, pontos de vista ou apenas visibilidade. Ao mesmo tempo, justamente por se estar imerso em uma época em que conceitos se modificam muito rapidamente, talvez não exista uma forma fechada, fixa, de afirmar o que é e de que forma esta socialidade ocorre.

Na fala de um professor entrevistado (Anexo C, P2), há a referência de que os jovens vão à escola com interesses semelhantes ao encontro que buscam quando “vão ao shopping” numa alusão a grupos que se reúnem em torno ou no interior de espaços de consumo como os nomeados por ela. Tais encontros podem não ter objetivos claros, em si, mas a busca de encontrar-se parece ser o objetivo principal dos jovens que buscam uns aos outros para esta convivência. Seria apenas para isso? Eis uma questão passível de investigação mais aprofundada, visto que, em princípio, a ida à escola parte de uma compulsoriedade estabelecida pelas questões de legislação, conforme já citado anteriormente.

Possivelmente o fato de desejar estar com, ou agregar-se a uma causa junto a outros que pensam ou defendem ideias de maneira semelhante caracterize esta socialidade. Ou, ainda, estar próximos dos que acreditam posicionar-se a partir das roupas que vestem ou dos personagens

que encarnam, citando, por exemplo as tribos de jovens que frequentam eventos de *animes*¹² ou *colsplays*.¹³

Em diversas situações a individualidade aparece orientando os motivos para se formar coletividades, pois esta necessidade parece ser motivadora para o encontro, nem sempre é o ideal por interesses comuns enquanto grupo que os une. O interesse e o foco em valores e necessidades pessoais motivam a participação ora em um tipo de grupo social ora identificada com outras formas de agrupamento. Os valores que motivam a isso têm a ver com o fato de que:

[...] para os jovens de hoje os direitos sociais mais atrativos são os que se expressam no bem-estar individual, como os que se centram em questões relacionadas com o género, a sexualidade, os estilos de vida, a qualidade da mesma. Daí que a teoria das ações coletivas venha dando um crescente acolhimento aos chamados *lifestyles movements*, ancorados à cidadania da intimidade (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 305).

A partir disso, apresentam-se modos multiculturais de *ser jovem*, não tão ligados a instituições, organizações, mas antes de tudo a causas. Reguillo (citado por CANCLINI, 2004, p. 171) afirma que: “Los jóvenes están dispuestos a participar en causas más que en organizaciones.” O foco de preocupação não necessita de coerência ideológica, mas antes de tudo correspondência com crenças e valores pessoais que outorgam a possibilidade de viver o que se imagina ser possível para concretizar suas visões de mundo.

Somada à questão da diversidade, da socialidade e das vivências transitórias uns com os outros, a sociedade atual impõe novas óticas e sensações em relação aos tempos e espaços onde as experiências, os encontros e as construções acontecem. Se no passado a coletividade propunha experiências de homogeneidade e marcadores de tempo estáveis, vive-se, hoje, em torno de diferenças entre os tempos pessoais e os tempos institucionais ou organizacionais:

Existe particularmente uma clara separação entre tempos interiores (tempos que cada indivíduo vive sua experiência interna, afeições, emoções) e tempos exteriores marcados por ritmos diferentes e regulado pelas múltiplas esferas de pertencimento de cada indivíduo. (MELUCCI, 2001, p. 7).

¹² “Uma convenção de anime é um evento ou encontro com foco principal em anime, mangá e cultura japonesa. Geralmente, as convenções de anime são eventos de vários dias organizados em centros de convenções, hotéis ou campi de faculdades.” (ANIME..., 2021).

¹³ “Cosplay é a abreviação de costume play ou ainda de costume que pode traduzir-se por "representação de personagem a caráter", e tem sido utilizado no original, como empréstimo linguístico, não convalidado no léxico português, embora já conste doutras bases.” (COSPLAY..., 2021).

Os jovens confrontam-se com essa diferença parecendo experimentar, muitas vezes, uma sensação de vazio ou de pressão, conforme o que o meio externo lhes impõe em sua concepção sobre necessidade de entregas, de desempenho ou de resposta aos caminhos que desejam realizar. Por sua vez, em suas mentes e entre aqueles que com eles compartilham das mesmas trajetórias e contextos, o que importa é o tempo presente e o que ele propõe de satisfação, de inovação e experiência imediata.

O signo do tempo e os significados/significantes que com ele carregam propostas de realização inserem sobre os jovens e lhes despertam adesão ou resistência ao que instituições, como por exemplo, a escola, vão lhe propor. Os movimentos juvenis podem ser os mais variados, conforme o contexto e os ideais que cada jovem carrega em sua trajetória.

Para muitos, o que está no presente é o que importa. Para outros, diante do futuro incerto desperta-se a angústia, mas esta mobiliza a busca por alternativas e caminhos. Mais uma vez, diante do fator tempo, também as mobilizações dos jovens se manifestam de maneira diversa e relativa ao seu interesse ou estado de vida, referindo, aqui, aqueles que não possuem muita escolha diante de sua imersão em estados de vulnerabilidade.

5 ESCOLA, CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O AMBIENTE, A PRÁTICA E AS CRENÇAS DA CULTURA ESCOLAR

Para chegar aos objetivos deste estudo, ligados a como adultos, professores, falam sobre seus jovens estudantes, considero que seja um conceito de base produzir um olhar sobre quem é a escola, como estabelece suas propostas (currículo) e de que maneira permite o movimento dos indivíduos que dela fazem parte (cultura escolar).

Os professores evidenciam suas considerações sobre a estrutura e as propostas da escola, destacando questões implícitas no projeto educativo, através de óticas ligadas ao formato do trabalho que lhes é permitido executar. Entre os entrevistados, se observam discursos ligados ao fato de se ter ou não autonomia para exercer a ação docente, conforme a proposta educativa e o currículo que cada escola estabelece.

Como ponto de partida, cita-se a fala de um professor sobre sua ação docente e a relação desta com as regras da escola:

P1 - [...] tu tem que seguir as regras da escola, mas tu tem que ser um profissional que propõe, né? É claro que a escola vai dizer não pra ti... (risadas). Isso aqui é possível professor, isso não é, né? Mas deve ter professores que propõe muito mais e outros que só... OK, acata, mas dentro do que eu acho... eu acho que essa segmentação disciplinar de História, Geografia, Língua Portuguesa, eu, particularmente, acho que é realmente uma grande... é um equívoco, assim um erro, é uma coisa que tinha que ser arrumada isso. (Anexo C, P1).¹⁴

Em sua expressão identifico um discurso voltado à percepção de que a Escola tem suas propostas direcionadas, um currículo predefinido

, nem sempre aberto. Também aparece implícita a ideia de que o professor se percebe imerso nesta cultura proposta pela escola, podendo ser um questionamento reflexivo o como se vê diante da necessidade de lidar com juventudes imersas em diversidade de contextos, culturas, identidades em contraponto a propostas mais fechadas (“há professores que propõe muito mais e outros que só...”). A presença do conceito pessoal do professor acerca do que a escola poderia ser possivelmente denota um crítica implícita sobre a cultura instalada, ainda que tenha necessidade de estar imerso e ser um representante da mesma.

Novamente a percepção da formalidade da cultura escolar (“a escola como ambiente formal”) por meio de suas propostas mais fechadas ou direcionadas, sistematizadas (“a burocracia muito grande”), aparece na fala de um outro professor. Ele traz uma visão de que o

¹⁴ P1, Professor. Entrevista concedida a Luciana Winck Côrrea. Plataforma Zoom. 07 mai. 2020.

papel do professor pode ser transformador, mesmo imerso em cultura mais formal (“*cabe a nós professores*”). Fica o questionamento sobre o que seria este ato transformador?

É possível que este professor veja no diálogo e na abertura ao outro, aos jovens estudantes, à comunidade, esta possibilidade de dinamismo e transformação de cultura escolar (“*conversando com a comunidade escolar*”). Identifica-se o reconhecimento e associação com a formalidade do currículo, das propostas político pedagógicas (“*existe um documento que a gente precisa seguir*”), ainda que se visualize possibilidades de construção mais abertas destas intencionalidades (“*a gente não vai mudar tudo, embora a intenção seja sempre melhorar*”):

P3 - a escola, por ser um ambiente formal de Educação, ainda tem uma burocracia muito grande. Cabe a nós professores, já que estamos ali, tentar, em alguma medida, fazer que aconteça uma transformação, propondo, disponibilizando, conversando com a comunidade escolar, né? Que a gente possa de “desingessar” alguns padrões que nós temos hoje em dia.

Existe um currículo, existe um documento que a gente precisa seguir, existe um projeto político pedagógico que a gente tem que acessar, existe uma hierarquização na questão da gestão, da supervisão... então a gente não vai mudar tudo, embora a intenção seja sempre melhorar, mas existem essas nuances e esses caminhos, né? Essas etapas que nós temos que negociar, que seguir, que sentar para negociar... (Anexo C, P3).¹⁵

Nesta fala o professor associa a hierarquização à gestão e supervisão, mas e a hierarquia do professor em sala de aula? Se há a intenção de melhoria, associada a reconhecer que “*não se pode mudar tudo*”, o que seria o que não dá certo na escola? O que necessita de abertura? Isso tem relação com o que os jovens vão demonstrando em suas ações dentro do ambiente escolar, na relação com os adultos e com este mesmo currículo? Todas estas são questões que podem contribuir para uma abertura mais ampla na análise sobre questões relacionadas à cultura escolar, ação docente e reconhecimento dos jovens no ambiente da escola. A escuta dos docentes foi me levando a identificar a urgência de discussões como estas, em contrapartida a *forma escolar* que estabelece fechamentos e engessamentos, utilizando aqui a expressão do próprio professor, citado acima.

Uma crítica um pouco diferente aparece na fala de outro professor, mais ligada a referendar que um caminho onde “*não vê com clareza*” pode causar desconforto e até bloqueio da ação docente:

P2 - [...] eu vou te ser sincera, esses modelos que eu não consigo ver clareza, o que está realmente sendo desenvolvido... Ah não... Deixa muito pelo aluno, ele vai escolher o caminho dele.. Ah, isso realmente... isso aí me bloqueia, como profissional eu fico bloqueada nisso[...] Então esse cardápio, ele não precisa ser tão rígido, que é

¹⁵ P3, Professor. Entrevista concedida a Luciana Winck Côrrea. Plataforma Zoom. 15 mai. 2020.

o currículo, né!? Mas eu acho que deixar ser livre, livre e solto, a critério... acho que isso leva a problemas. (Anexo C, P2).¹⁶

Esta parece ser uma visão de crítica sobre modelos de currículos mais abertos, ou seja, oriundos de propostas educacionais diferentes das que a maioria das instituições estabelecem. É possível que a afirmação esteja ligada à maneira como esta professora enxerga e concebe a forma de ser da escola, a cultura instalada e à qual ela adere e se sente segura. A afirmação se justifica pelo que se observa na fala seguinte: “*não deixar que o aluno sozinho escolha seu caminho*”, o professor citado vê isto como impossibilidade. O discurso deste professor, em relação aos jovens, aparece, mais adiante, como mais fechado e crítico no que diz respeito ao “*descompromisso*” ou até “*preguiça*” quando se fala da autonomia dos jovens.

E tem-se, ainda, a fala de um quarto professor, que mescla a ideia da cultura escolar mais fechada em termos de currículo com a percepção sobre mudanças nesta proposta ao longo do tempo de experiência deste docente. Ele inicia falando da “*dependência*” que ainda reconhece na ação docente, mas com a identificação de “*transformação nas diretrizes*” ao longo dos últimos anos.

Este professor traz a mesma referência à cultura mais formal ligada a um controle que supervisiona, controla. Novamente fica a pergunta: de que forma sua gestão de sala de aula reflete esta hierarquia aqui destacada, inclusive numa fala de dependência em relação a isso? Ou seja, sua autonomia fica em segundo plano ou prejudicada, limitada?

P4 - Olha eu acho, porque ainda há uma certa dependência, porque, principalmente nos últimos anos, as diretrizes elas vêm se transformando e se transformando bastante não é? Então, enfim, ali na época dos ciclos, né? Aí, tu depende da supervisão escolar, tu depende das diretrizes, das informações que a escola vai passando. São novas diretrizes e bases, então isso cria uma certa dependência, principalmente daquilo que as coordenações e a direção vão passar, né? E é claro que essas exigências, elas vão ser diferentes e relativas dependendo da escola, não é? Dependendo da entidade. Mas acho que essa tendência a autonomia, eu acho que ela existe, eu acho que no momento da sala de aula, que tu estás seguindo ali, né, os regulamentos que cada escola tem. Sim, eu me sinto autônomo para fazer o meu trabalho, mas dependente nessas questões de diretrizes pedagógicas e que tem se transformado muito. No estado, por exemplo, chega a um ponto de que em cada governo sabes que vem uma coisa diferente. É lições do Rio Grande, são as novas diretrizes e bases... então, isso cria uma certa dependência, assim, ligada aquilo que o pedagógico vai passar. (Anexo C, P4).¹⁷

Sua fala traz uma visão de contexto ligado a cada comunidade ou escola onde atua ou já atuou (“*essas exigências, elas vão ser diferentes e relativas dependendo da escola*”), e

¹⁶ P2, Professor. Entrevista concedida a Luciana Winck Côrrea. Plataforma Zoom. 14 mai. 2020.

¹⁷ P4, Professor. Entrevista concedida a Luciana Winck Côrrea. Plataforma Zoom. 14 mai. 2020.

especialmente das atitudes de quem lidera (“*tu depende das diretrizes, das informações que a escola vai passando*”).

Além disso, ao afirmar “*eu me sinto autônomo para fazer o meu trabalho, mas dependente nessas questões de diretrizes pedagógicas*” evidencia a visão sobre o que ele, professor, pode exercer em sala de aula numa relação com esta formalidade do currículo, mas que a potencialidade de autonomia está presente (liberdade de gestão da sala de aula). Pode se inferir que as visões sobre a cultura escolar podem acabar influenciando a forma de gerir a sala de aula e perceber seus jovens estudantes .

Tais expressões apontam para a consideração acerca da cultura que a escola produz, como instituição que realiza escolhas políticas e pedagógicas e, ainda, está ligada aos contextos em que se encontra situada. A fala dos professores traz, em si, uma dupla mensagem de visão acerca desta cultura estabelecida: ainda é evidente o discurso de que as “*regras e as diretrizes*” dependem de um caminho apontado e uma liderança que a conduz. Contudo, o reconhecimento de que em sala de aula sua gestão, como docente, é a possível expressão de autonomia concedida também se faz perceber a partir da visão de que se tem de ser “*um profissional que propõe*”, ou, ainda, que cabe aos professores a transformação.

Aqui faço um contraponto reflexivo citando um conceito trazido por Soutwhell (2020, p. 10) que destaca a heterogeneidade das instituições escolares, apontando para uma alta fragmentação do sistema escolar. Ora, havendo este cenário nos sistemas escolares, públicos e privados, formais e não formais, de que espaço estariam falando os professores para que sua ação seja transformadora. Arrisco fazer uma inferência em relação à fala do professor citado acima, questionando se possivelmente esta transformação não seja mais um desejo do que uma possibilidade real em se tratando do sistema existente na atualidade, como defendido pela autora referenciada.

Neste cenário, a sala de aula aparece como o palco das interações que podem gerar a aprendizagem ou trazer desafios, pelas peculiaridades dos públicos com quem os entrevistados convivem. Ainda assim, algumas falas revelam a gratificação ou a identificação com o que acontece, efetivamente, a partir da troca, da interação.

Quando se escuta um professor afirmar que “*essa coisa da troca em sala de aula*” seja um dos pontos que lhe traz satisfação e é indicativo de efetiva ação junto a seus estudantes (a pergunta girava em torno do que dá certo em sala de aula), pode-se imaginar que a relação seja o ponto de partida para que a ação acadêmica também aconteça:

P1 - [...] o contato, essa coisa da troca em sala de aula. Porque não é só nós que passamos o conhecimento, que ajudamos eles a construir o pensamento e assim por diante. Eu acho que eles nos ensinam muito também, a gente aprende cada dia com os alunos. É quando a gente está conversando interagindo, sabe, e essa parte da orientação, que agora eu também estou seguindo essa linha, me fez também olhar mais, sabe, o ser humano. (Anexo C, P1).

No comentário desta mesma professora aparece, ainda, a questão da aprendizagem na prática, no encontro com o outro (os jovens) numa referência à troca entre gerações dentro da cultura da escola. Mas questiono se isso aparece formalizado nos currículos e suas intencionalidades. A ideia de que “*está seguindo essa linha*”, e que isso acaba lhe fazendo “*olhar mais o ser humano*” pode levar a uma análise de que sua visão é de que a cultura escolar e suas formalidades estejam distanciadas do que tem valor humano e sejam mais enrijecidas? Faço uma ligação deste enunciado com o que já foi citado sobre o valor da experiência de transmissão, trazido por Bárcena (2010, p. 36) quando afirma que: “En la transmisión hay presencia: la presencia de alguien que da y de alguien que recibe.” Não afirmo, categoricamente, que esta seja sempre uma experiência de dar e receber, de um lado apenas, pois na troca entre ambos os lados é que esta presença citada pelo autor me parece acontecer, fazendo a relação com a fala do professor acima.

Antes de trazer uma questão fechada em torno deste aspecto, me parece que a experiência transmissiva em si pode ser mais ampla do que somente trazer o que é esperado que se apresente em planejamentos e práticas. O professor é um sujeito, com intenções e com orientações recebidas, e, conforme o que foi trazido por Soutwhell quando discorrendo sobre a possibilidade da escola, destaca que sua constituição como espaço social está caracterizada pelas relações não apenas de sujeitos individuais, mas também estão implícitos “[...] os interesses coletivos e os vínculos estabelecidos pelo Estado, a sociedade civil e o mercado”. (Soutwhell, 2020, p. 11, tradução nossa).

Em contrapartida, há o professor que reconhece a escola como o lugar onde “*as diferenças se encontram*” e, com isto, reconhece-a como espaço de encontros. É claro que também aparece em seu discurso que “*ser o espaço de encontro das diferenças*” não garante que se terá a garantia do respeito a elas. Traz a ideia da diversidade, num sentido amplo, como a marca essencial das coletividades que encontra na escola – “*cultural, de pensamento, em todos os sentidos*”:

P3 - A escola ainda, por mais que tenha seus problemas, ela ainda é um lugar onde há o encontro das diferenças, né? Então, ali na escola, ainda é nesse espaço... eu não estou dizendo que é o espaço que vai respeitar essas diferenças, mas é o espaço em que ainda nós podemos é... ter e aí eu falo da escola pública, tá? Ainda esta diversidade... diversidade cultural, diversidade de pensamento, diversidade em todos

os sentidos. A gente encontra, ainda na escola pública, e esse é o grande trunfo que a escola tem de possibilitar que, em certa medida, que essas diferenças... que o encontro dessas diferenças seja viável... que o encontro dessas diferenças seja viável! E aí, cabe a nós professores, equipe diretiva e toda a comunidade escolar, fazer com que esse ambiente diverso consiga transformar alguns pensamentos, quebrar alguns paradigmas, preconceitos e qualquer outro tipo de discriminação com a diferença. A escola ainda é um lugar onde a gente pode coabitar, onde as diferenças coabitam. (Anexo C, P3).

Neste trecho de sua entrevista, pode-se ainda, verificar a visão de expectativa ou esperança, de que o trunfo, o ponto que dá certo, ainda se encontra no valor da convivência, do “coabitar” como ele mesmo afirma ao final deste recorte aqui apresentado.

Há a fala de um outro professor que complementa a ideia do encontro e da convivência, destacando que há funções que estão sendo exercidas que ele, professor, não percebe como originalmente sendo da escola:

P4 – A função da escola, hoje... ela talvez, assim, extrapola um pouco até suas funções originais. A gente que trabalha, assim, em comunidade de periferia, em Vila isso acontece... acontece muito, inclusive, as crianças te tratam como se tu fosse o pai, o avô, o padrinho... coisa que muitos não tem, não é? Então, a gente dá um carinho, uma atenção, não vou te dizer que seja muito, mais do que deveria, mas é uma função, assim, de muita responsabilidade, né? A escola tem uma função social além de educativa, além de pedagógica... (Anexo C, P4).

A referência às ações que seriam esperadas da Família, pela visão do professor que são transferidas à escola, surgem em uma relação com aspectos de vulnerabilidade. O professor deste enunciado tem ampla experiência de tempo de atuação tanto entre sistemas escolares privados quanto públicos. Estaria sua fala associada a esta comparação? Fica a dúvida e a inferência de que sim, o tempo das experiências fica internalizado nas produções de significado que evidencia. Neste sentido, cito os conceitos apresentados por Blikstein (1990, p. 39) para fortalecer esta afirmação que trago em forma de inferência, pois ele defende: “[...] uma dimensão anterior à própria experiência verbal para detecção da gênese do significado.” Acredito importante este destaque, pelo que vim analisando com as escutas e as análises até aqui, ou seja, a constituição que fazem os professores de seus estudantes tem relação com as construções que vão fazendo a partir de suas experiências e do que a escola vai lhes outorgando enquanto necessidade de práticas (entregas).

As falas dos entrevistados evidenciam uma mescla entre aspectos da cultura escolar que hora parece fechada em torno de regramentos, currículos predefinidos e demandas organizacionais, e em outros pontos se mostra pela diversidade das características de seus indivíduos ou pela ampla possibilidade que as relações podem oferecer. E o professor e seus

estudantes, os jovens, no caso do foco aqui discutido, encontram-se imersos neste entrelaçamento de possibilidades. No capítulo 2 já havia trazido aspectos relacionados a isso quando foi citado o pensamento de Rubio (2013) em afirmação sobre a disputa dos adultos em relação às gerações mais jovens, mas com uma atitude não passiva destes, num entrelaçamento de tensionamentos que não são apenas significados pelos adultos, mas posicionados ou resistidos pelos jovens.

Seguindo nos enunciados dos professores entrevistados, cita-se uma fala específica, em que se encontrou uma visão sobre o educar que pode estar baseada numa relação direta com a intencionalidade de ação docente e na forma como enxerga os jovens. No discurso deste professor percebe-se uma dualidade entre a concepção de facilitação e de intermediação da posição de quem promove o ato de educar. Tal afirmativa parece carregar a ideia implícita de que professor é condutor, pois dele dependeria apresentar o mundo a alguém, neste caso, aos estudantes:

P2 - É na escola que tem, que surge, a educação, em geral, digamos assim, né? Educação em geral... a gente vai perceber que a preocupação com o outro, educar você educa alguém, você faz a educação para alguém, né? você não educa para ninguém, não existe essa... Então é sempre essa preocupação, em disponibilizar elementos com o que o outro possa conquistar, possa chegar no lugar que ele queira chegar, né? Então ,educação é isso, é de alguém para alguém, de pessoas, de sujeitos para sujeitos, né? Então tudo isso tem a ver... (Anexo C, P2).

Nesta fala aparece, também, a preocupação ou a responsabilidade pela intencionalidade, pela obrigatória necessidade de apresentar algo e, portanto, ver-se imbuído da tarefa de planejar, de preparar-se anteriormente ao ingresso na sala de aula. Novamente, aqui, a ação docente em sua amplitude de ações e possibilidades.

Associado a isso, volta-se a comentar sobre a autonomia e sua possibilidade de expressão, de desenvolvimento, visto que em muitos momentos as demandas de tempo e a estrutura organizativa da escola podem não as favorecer. Alguns conteúdos da fala dos professores entrevistados evidenciam seus incômodos com a sala de aula ou mesmo o ambiente da escola.

Ao perguntar sobre o que não gostam na atividade docente ou na rotina de sala de aula, o que se identifica tem relação com a afirmação sobre os espaços ou tempos que a escola limita. Na expressão dos professores são identificadas as diferenças de contexto da escola destinada a adolescentes e jovens/adultos, num viés de fala sobre as diferenças que estabelecem desigualdades, com clara caracterização da escola e a reprodução da exclusão em seus sistemas, pelo formato como estão organizados:

P1 - Ah tem a diferença na questão do tempo né? Porque, por exemplo, no Médio (regular) tem 1 ano para trabalhar o primeiro ano né? No EJA não, no EJA são 4 meses, que seria um semestre entre aspas, né? Porque 4 meses, tu tem que selecionar conteúdos que tu acha que vão ser mais importantes na vida deles, para que eles possam seguir as próximas etapas. [...] O EJA já sai perdendo nesse sentido, em questão de preparação para fazer um Enem, preparação para fazer uma faculdade, preparação para outras coisas.

Nesse sentido, sim, até porque o nosso ensino ali, na escola onde eu estou, a gente trabalha muito com projetos também, e é integral, é o dia inteiro, então eles vão sair bem preparados. Depois né competir lá fora, e o EJA é 4 meses, aquela correria, tu não pode dar um tema, não pode dar uma pesquisa maior, é tudo dentro da escola, não é possível avançarmos além disso. (Anexo C, P1).

Ademais, ao destacar que é preciso “selecionar conteúdos que tu achas mais importantes na vida deles”, pode-se perceber um discurso associado à escola que deve preparar para competências no campo do trabalho. Há a inferência, aqui, da presença da visão neoliberal, do capitalismo e do consumo que o alimenta, promovendo bases para construção dos projetos de escola que desenvolve o indivíduo para o mundo da competição.

Numa complementação desta ideia, paradoxalmente fala de projetos, necessidades, trajetórias, “*sair bem preparado*”. Mas o que significa esta preparação? Pois, na própria fala do professor “*não se pode avançar além disso*”, ou seja, mesmo que ele enxergue possibilidades diferentes, será que está dizendo que precisa ficar dentro de um formato em seus planejamentos? Novamente o que é formal e sistemático versus o que é espontâneo e significativo para o contexto.

E será que nestas falas indica-se a limitação da autonomia? Ou o professor não tem como executar suas ações a partir da espontaneidade e da leitura que faz das demandas do contexto? Ou não tem bem claro que pode equilibrar o que é formal e padronizado com o que é da realidade onde se encontra? Na fala de um outro professor, o planejar e preparar-se aparece interferido pelas questões formais do funcionamento da escola:

P2 - Como eu te disse, existem as questões que muitas vezes não se pode fazer, porque não dá, faz parte da questão de funcionamento da escola. [...] eu acho que o professor tem essa autonomia, mas ele poderia fazer, assim, muito mais. Nós ainda precisamos desse tempo de adaptação, o que agora, totalmente, a gente caiu nesse mundo tecnológico com a pandemia. Não tem jeito, mas vou fazer diferente. Eu sempre digo isso, não é porque eu estou fazendo live, videoaula... que eu me tornei o professor mais moderno do planeta, não é isso! (Anexo C, P2).

Numa visão atualizada disso, a própria demanda do isolamento social estabelecida pela Pandemia do Covid-19 traz a necessidade de uma adaptação que talvez seja vista como uma necessidade que surge de repente e não há muitas escolhas a serem feitas, ainda que o professor

se veja na possibilidade de “fazer diferente”. É apenas a pandemia? Ou evidência de características da sociedade e de apelos ideológicos sobre certezas que não existem mais e verdades que não são fechadas, levando a uma constante instabilidade e incerteza? Neste sentido, quando Soutwell (2008) refere-se ao questionamento das totalidades fechadas e descreve condições de possibilidade como canal de observação das ações que produzem significados, vejo a relação com as produções dos professores aqui citados. Isso pode ser percebido na descrição de suas experiências, olhares e conceitos que ao longo do tempo, como docentes, vão esboçando na relação com as práticas e na forma como enxergam as ações e condições dos jovens estudantes que fazem parte de seu cotidiano.

Enfim, nas falas acima tem-se a realidade diária do professor imerso na dualidade entre o que é sistemático e regado pelos currículos e o que lhe vem à mente pela leitura dos contextos que faz. Seria esta relação professor x escola fruto de uma cultura mais fechada e tradicional? E a partir deste desenho estariam explicitadas as relações de poder dentro da escola?

Os comentários do professor com maior tempo de experiência dentro de escolas, em sua mais variada estruturação, trazem a presença da influência de ideologias e conceitos para a execução dos aspectos curriculares, além da influência sobre a prática educacional docente, especialmente quando afirma que quando “*coordenações são rígidas*” isso se torna difícil a possíveis aberturas que a escola possa oferecer à ação docente:

P4 - Esses movimentos dependem muito dos movimentos pedagógicos, eles dependem muito assim da abertura que a escola vai te dar. Se tu tens uma escola onde a direção as condenações são rígidas, e eu tenho essa experiência, isso é mais difícil! O negócio já vem pronto: “é isso aqui, tem que fazer e vamos fazer da melhor maneira possível!” Entende? Não há tanta abertura assim. Em outras escolas, e também depende do perfil principalmente da supervisão escolar, da coordenação pedagógica, tu tens um pouco mais de abertura para negociar. Aí sim, se mudar essa ordem aqui vai ficar mais fácil. Claro que dentro daqueles parâmetros apresentados, entende, que tu tem um pouquinho mais ou não de autonomia. Te confesso que tem coisas que é difícil engolir! (Anexo C, P4).

Ainda assim, tais realidades causam desconforto e indignação, até, para a execução do papel do professor. Isso fica evidente quando ele comenta sobre não concordar com algumas coisas das quais precisa dar conta. Um dos professores também trouxe isso (P2) quando explicitou o quanto se sente incomodado quando faz algo para o qual “*não está completamente convencido*”. Os “mal-estares” da escola na prática do professor, esta é uma realidade presente na fala de todos eles, de certa forma, mas nesses dois que citei isso fica bem evidente e marcado.

As diferenças de contexto ou de faixas etárias atendidas também aparecem como motivo de certo descontentamento com algumas realidades da rotina escolar. Aqui pode-se fazer a

leitura de que os aspectos geracionais estão entre os atravessamentos que interferem na prática do professor, algumas vezes causando limitações na ação docente ou mesmo sentimento de desconforto.

Perguntado o que é difícil ou o que incomoda na sala de aula, as respostas encontradas expressam situações como a “*bagunça, o uso do computador*” numa alusão à situação deste ano de 2020 (atividades remotas), ou o uso “*excessivo da tecnologia*”, mais diretamente o celular, como instrumento que distrai, que tira o foco ou não promove a relação com o professor e sua necessidade de manutenção da ordem.

Uma primeira fala a ser analisada é a do professor que possui experiência tanto de sala de aula, como docente, quanto como orientador educacional. Aqui se faz a leitura de que a própria reação emocional já reporta o quanto o ponto do controle é nevrálgico na relação e na gestão da sala de aula. A própria dramatização que vem a seguir, em seu discurso, demonstra isso:

P1 - Ai a bagunça (risadas) [...] é aquela coisa, que a toda hora (muda a voz): “Sora, o Fulano me bateu... Sora, o Fulano pegou o meu caderno... Sora, o Fulano botou o pé para mim cair...” Essa coisa cansa a gente, né? Por que tu passa mais tempo, né? (muda a voz): “Fulano para, Fulano, senta, Fulano não sei o quê...” Que realmente dando a tua aula, trabalhando e trocando, né, as informações... Claro, e tem a noite, na noite não tem isso, né? O pessoal que vai à noite é para estudar, quem não se encaixa, não gosta muito, desiste, né? Mas com a gurizada o que cansa é sempre tá ali né na cobrança na briga. (Anexo C, P1).

Na parte final da fala ficam claras diferenças geracionais, pois cita adultos e suas ações de interesse em contraponto aos jovens e suas dificuldades (em sua visão) que acabam “batendo de frente” com sua ação e intenção de fazer estudar. Mas, o que seria estudar para cada contexto destes que ele apresenta? Também se evidencia a visão sobre diferentes contextos e características ligadas a faixas etárias, ou seja, posicionamentos e ações de gerações diferentes. Fica a leitura de que possivelmente isso interfira em sua atuação como professor em cada um dos espaços onde atua.

Na fala de um outro professor, tem-se a expressão sobre os impactos que as diferentes ferramentas metodológicas e espaços educativos apresentam na ação docente. Novamente surge a pergunta se é apenas uma questão de adaptação ou se tem relação com a forma como ele mesmo apreendeu as possibilidades educativas enquanto foi aluno?

P2 – [...] quando a gente está trabalhando, como agora, com o computador, é uma coisa muito difícil, porque tu não tens aquele retorno imediato, né? Na sala de aula tu estás ali e o aluno está ali, às vezes tu começa uma aula de Revolução Inglesa e tu

termina falando, né, sobre a questão da Terra no Brasil, que, claro, tem tudo a ver dentro da História. (Anexo C, P2).

Aqui caberia investigar mais a fundo o que é o “retorno imediato”. Seria apenas o fato de estar presente quando na sala de aula tradicional ou o fato de não conseguir lidar com aspectos impostos pelos novos formatos de ser e estar na sala de aula, sem juízo de valor sobre qualquer um deles. Também se pode fazer relação com a influência de aspectos como a globalização, o atendimento a uma padronização quando se fala da educação extensiva a todos e as metodologias ativas como forma de dar conta dos apelos que o mercado, novamente, apresenta (tecnologia, inovação e ferramentas diferenciadas para ser considerado de classe mundial).

É somente no presencial que se pode fazer tal analogia? Não estaria o professor, ainda, com dificuldades de enxergar as transformações de seu papel que esta necessidade da distância impôs? Mesmo que não seja favorável, novamente aqui não há juízo de valor, mas uma reflexão sobre como este professor está concebendo espaço presencial versus espaço virtual.

Na mesma linha de questionamento, outro professor traz a fala sobre o “acesso desmedido à tecnologia” como um ponto desfavorável para a relação professor e jovens estudantes na gestão da sala de aula. A tecnologia aparece em paradoxo com as expressões juvenis e a cultura escolar. E pergunta-se: o que é este “acesso desmedido”? Como isso interfere na ação do professor e como ele, mesmo, consegue dar conta de utilizar isso como ferramenta? Esse acesso é visto como algo que atrapalha, e, então, questiona-se o que estaria promovendo enquanto empecilhos: a ação do professor, a escuta de sua fala por parte dos jovens, a execução dos objetivos de seu planejamento? Ou tudo isso junto?

P3 - [...] O que tem atrapalhado é, ultimamente, é esse acesso desmedido à tecnologia e também a questão relativa a outro tipo de comportamento, isso eu falo esse comportamento do respeito, não é? Então o uso da tecnologia em demasia, tem sido o calcanhar de Aquiles e o respeito, também, ao professor. [...] às vezes, quando o caso é muito sério, ainda, às vezes, desdobra para dentro de casa. A própria família, às vezes... é desdobrar num sentido de o estudante chega em casa e diz que o professor, eventualmente, está ‘pegando no pé’ porque está usando o celular e a família não entende isso, não é? A família não entende. Tem muitos pais que entendem, que diz que não... mas não toma uma atitude ativa, para que isso não ocorra mais. Até chama a atenção do estudante, mas não tem uma atitude ativa, isso extrapola um pouco o papel do professor, na minha opinião, não é? Extrapola um pouco... Ultimamente, a gente vê, né, na grande mídia, que o mau uso do celular tem sido o debate recorrente, aí, né? Tem se tido problemas recorrentes na escola. (Anexo C, P3).

E como ponto de atravessamento, o mesmo professor aponta relações entre a cultura escola, a dinâmica familiar e as expressões das culturas juvenis. Traz em sua fala que a família

pode estar como aliada ou como contraponto e obstáculo, apontando suas contradições em relação à escola. Questiona-se: não seriam estas apenas diferenças entre o que a escola concebe e o que a família tem de expectativas? A expressão “*pegando no pé*”, numa referência à reação da família diante da interferência ou demarcação de limites pelo professor, pode indicar, mais uma vez, a expressão de diferenças de visão ou de obstáculos no estabelecimento dos limites e dos combinados sociais pela questão da individualidade. Mas também pode evidenciar, novamente, a caracterização das diferenças entre sujeitos que não vivem exatamente as mesmas realidades, ainda que imersos e frequentando o mesmo contexto da cultura escolar (professores, estudantes, famílias). E, neste sentido, cito novamente o pensamento de Soutwhell (2008, p. 128) quando afirma que: “As identidades educacionais devem ser entendidas não com a reprodução de mero reflexo de certas evidências, mas como o resultado de uma complexa dinâmica sobre determinada.” Aqui faço a inferência de que a citada sobre determinação, poderia estar na forma como cada um dos indivíduos enxerga a ação no espaço da escola (e fora dele).

E quando o professor refere o *mau uso*, o que está por trás deste discurso? O que é o bom? De que forma o professor veria o uso como positivo? De que forma o celular é, por parte do estudante, uma resistência diante de uma escola que lhe apresenta dinâmicas que entram em conflito com as suas e em contradição com as culturas juvenis?

P3 - Muitos deles na escola, perguntam: “vai valer nota?”... então, esse ‘vai valer nota’ é o que mais preocupa, porque quando eu era jovem, eu fazia porque eu gostava de fazer, porque eu tinha que fazer, eu devia o respeito ao professor, devia o respeito a professora, não é? Tinha que fazer, porque era atividade, independente se vai valer nota ou não vai, e eles hoje relacionam, eles querem... a moeda da troca deles, falando da escola, é essa. (Anexo C, P3).

P4 - O que que a gente observa nas escolas, e aí eu posso falar tanto na rede pública quanto na rede privada, são crianças e jovens muito mais agitados, são crianças muito mais hipertensas, são crianças que apresentam cada vez mais um déficit de atenção... [...] é indiferente, penso eu, de classe social. Isso chama muita atenção. [...] E eu acho que a cada ano isso vem crescendo mais. Tanto é verdade que hoje além da orientação educacional se tem um profissional da e na escola, é um trabalho muito atuante, né? (Anexo C, P4).

Nestas falas também se identificam conceitos implícitos sobre quem são os jovens com quem convivem e atuam em sala de aula, não apenas da expressão da cultura escolar.

Conteúdos ligados a esta “*agitação ou ao desrespeito*”, atribuídos tanto a questões como a interferência da tecnologia ou a visão sobre a autoridade do adulto parecem corresponder aos motivos pelos quais os entrevistados atribuem dificuldades a sua posição na gestão de sala de aula. Aqui levanta-se novamente uma inferência de que seriam também estes

conflitos a manifestação do choque ou das diferenças de pensamento, de visão de mundo e de características de expressão da cultura escolar em relação às culturas juvenis convivendo nos espaços da escola.

Os aspectos de gestão da sala de aula também trazem conteúdos que possibilitam uma leitura sobre a consideração que se tem a respeito da relação entre a cultura escolar mais tradicional, fechada, e o ritmo que as juventudes evidenciam na atualidade.

A fala de um dos professores evidencia algumas destas diferenças entre a cultura escolar e as culturas juvenis, ou, ainda, entre as gerações e sua forma de participar das dinâmicas educativas. É possível inferir que aspectos de comunicação, por exemplo, associados à “*lentidão* ou à *velocidade*” sejam evocados para marcar características adultas e juvenis:

P2 - [...] então na sala de aula tu fala uma coisa, esta comunicação é lenta, porque na sala de aula é lenta, o ritmo da sala de aula é lento, porque ele é humano, ele não é editado. Então, eu tenho que pedir para sentar, eu tenho que fazer a chamada, né? Cada professor tem um ritmo, então assim, a sala de aula é lenta e eles estão acostumados com a velocidade. (Anexo C, P2).

Quando o mesmo professor afirma que “*a sala de aula é lenta*” reflete-se que seu enunciado acaba evidenciando a impregnação da ideia de ultrapassado ou fora da época, associando o professor ao que tem características adultas, diferente de seus estudantes, com características juvenis ligadas ao imediatismo e à rapidez de respostas. Ainda mais que ele complementa afirmando “*cada professor tem seu ritmo e que eles (os jovens) estão acostumados à velocidade*”. E quando afirma que na sala de aula o ritmo é lento por ser “*humano*” o que está evocando a partir da crença de que não há uma “*edição*”? Seria uma analogia com as mídias e as redes sociais que trazem o conteúdo em sua instantaneidade?

Ele ainda traz em sua fala, mais adiante, que a escola encontra desafios entre suas características estruturais, de cultura, e aquelas expressões das culturas juvenis, novamente ampliando a sua leitura e generalizando a afirmação com a assertiva de que a mudança estaria no tempo da escola, pois há entre ele e o tempo de seus jovens estudantes uma “*diferença de tempo de pensamento*”, justificando que isto se dá pela realidade da tecnologia presente na vida das juventudes:

P2 - Esse tempo que é lento da escola, que também eu não sei se tem como mudar seu formato, se é o que talvez deixe esse aluno, que a gente perca esse aluno, entendeu? O que tem que mudar... porque o tempo da escola, essa diferença de tempo de pensamento que eles são tecnológicos, que não interessa se eles são da classe A, B ou C, mas eles tem acesso, então eles são seres assim, tecnológicos, e se a gente não compreender isso a gente vai perder a atenção desse aluno, entendeu? (Anexo B, P2).

Apesar dos desencontros das culturas (escolar e juvenis) o que promove nos jovens o ainda querer estar na escola? Ou seria a imposição e a obrigatoriedade que os leva a estar na escola? Para um dos professores, ao se trazer tal questão na entrevista, a resposta apareceu sob a forma de consideração das sociabilidades como motivação para esta presença, esta busca. Segundo sua fala, as juventudes veem na escola algum significado, porque é um ambiente onde haverá o encontro. Cita, inclusive, que dizer que os jovens não querem vir à escola estaria associado a um mito (adulto, talvez?), pois há alguns interesses para ali estarem, eles apenas não estão centrados em regras ou no que se ensina, mas antes na “*experiência*” de estar com o outro:

P3 - Seria um mito, né, eu já vi alguns dizendo que o estudante “Ah, não tem interesse na escola!” Talvez eles não têm interesse no que está sendo ensinado, não tenho interesse em cumprir as regras, talvez eles não tenham interesse com o conteúdo mais engessado. Mas na escola, enquanto ambiente total, que envolve todas essas nuances, eles ainda gostam muito, ainda gostam da escola!! (Anexo C, P3).

E outro professor (P2) também afirma isto, associando o ambiente escolar a um “*shopping*” onde os jovens vão para se encontrar, talvez o que não tenha relação com este dinamismo, consumista, em relação ao local citado possa ser visto como “*entendante*”, segundo o que se infere de seu enunciado.

O professor P3 traz à tona, mais uma vez, a questão do tempo quando afirma que o “*timing*” dos jovens é diferente, classificando isto com algo que lhes possibilita um acesso rápido à informação, possivelmente antes de seus professores, os adultos:

P3 - Então, a tecnologia, as redes sociais, essa informação instantânea possibilita com que eles tenham esse aprendizado. Então, talvez isso leve a se entediarem em algum tipo de aula, esse tédio que eles têm, se justifique por isso, não é? Porque eles têm uma outra velocidade, um outro timing. Enquanto eu estou dizendo uma coisa eles já pesquisaram e já viram aquilo então essa dinâmica é bem maior então são jovens mais dinâmico. (Anexo C, P3).

Essa questão também foi referida no capítulo 3, sobre as relações geracionais quando se citou o pensamento de Bárcena (2012, p. 18) em torno de uma inversão da hierarquia entre gerações (tradução nossa), para evidenciar este sentimento ou percepção trazida pelos professores em torno de habilidades ou posicionamentos que da parte dos jovens parece mais a frente do que suas experiências ou conhecimentos.

A gestão da sala de aula a partir do que concebem em seus jovens estudantes aparece, também, nas falas docentes que demonstram o posicionamento e a ação que constituem quando

realizam suas práticas. Por exemplo, na hora de escolher de que forma se posicionar na execução de suas propostas ou na apresentação de conteúdos.

Surge, também, a ideia ou adjetivação de *agitação*, destacando-se o quanto isto deva ser trabalhado pelo professor, como se fosse uma alteração dentro da forma esperada. E aqui volto a destacar os conceitos de Soutwhell (2020) em torno da crítica sobre a forma escolar como reflexão que leve a pensar as possibilidades da escola, enquanto instituição. A fala do professor considerando a agitação estaria a serviço de manutenção da forma escolar em contrapartida à possibilidade de pensar uma ampliação de espaços de autonomia aos jovens como proposta de fortalecimento de saberes e validação de trajetórias.

Não se tira o mérito de espaços de escuta, de mediação de conflitos, entre outras possibilidades decorrentes de atuações do professor. Mas, porque o “agitar” é algo que aparece na fala desses entrevistados? Minha leitura crítica é de que tenha relação com o espaço de formatação ao qual as instituições escolares correspondem, ainda que isto esteja explícito há um bom tempo, mas trago os conceitos de Soutwhell (2020) justamente com uma proposição de refletir e, quem sabe, fazer contribuições para este tornar a escola possível.

As leituras de um dos professores (P1), o qual atua também com orientação educacional e promove um trabalho de escuta, parecem carregadas de julgamentos quando se evidencia em seu enunciado as palavras “*agitados* ou *problemas de relacionamento*”, e a ideia de que se “*trabalhe*” em cima disso. Uma alusão de que o posicionamento e a ação educativa passe por uma modificação de forma, de expectativas que talvez sejam desatendidas sob a ótica de um adulto, o professor:

P1 - eu vou dizer o trabalho que eu tenho desenvolvido a partir do ano passado, que a gente começou a fazer os círculos (restaurativa) com jovens... principalmente durante o dia, com Ensino Médio e com o sexto e o sétimo ano, que eram muito agitados... Nós trabalhávamos temas em cima disso, né? Em uma turma, por exemplo, estava com muito problema de relacionamento, tinha uma turma lá que meninos e meninas não se misturavam, parecia um “clube da Luluzinha e do Bolinha”, era bem assim... (Anexo C, P1).

Na fala de um segundo professor (P2), o conceito evidente é de uma atuação docente mediadora e não como “dono do saber”, pela facilitação, buscando a transposição didática, algo que em sua formação está presente enquanto conceito didático. Quando utiliza afirmações como “*nós somos mediadores*, ou *essa coisa é muito tranquila para mim*”, ou também, “*aquela linguagem acadêmica ela precisa ser transposta*”, tem-se uma visão de um adulto que busca aproximar sua atuação do contexto que está verificado nas características de seus jovens

estudantes, ainda que reconhecida a preparação técnica que como professor ele previamente teve de desenvolver ou reconhecer necessária:

P2 - [...] aí tu vês que o aluno ele fez esse link, ele conseguiu fazer essa transposição, desse livro, dessa coisa, porque nós somos mediadores. É uma coisa que eu trabalhei muito no Mestrado isso, isso eu agradeço sempre, essa coisa é muito tranquila pra mim, assim. Eu não vou conseguir dentro da sala de aula transformar os meus alunos... aquela linguagem acadêmica, ela precisa ser transposta, né, e essa transposição, essa passagem, só o professor... é assim, só a gente que consegue fazer. (Anexo C, P2).

Na fala de ambos, faz-se uma contraposição entre as afirmações, pois um destaca um conceito mais direcionado, partindo de uma ideia concebida sobre o comportamento percebido nos jovens. O outro, traz uma ideia de atuação mais aberta, ainda que trate de conteúdos, traz em seu discurso a proposição de transformação, num viés dialógico, e não de trabalho, ou de um enunciado mais unilateral de conhecimento.

Além da gestão da ação docente em si, é importante destacar, também, que a escola é vista por ser um espaço de relações. Estas acontecem de variadas maneiras, mas há uma consideração importante em muitos dos discursos que tem relação com aspectos como a “disciplina” e a “autoridade”. Um dos pontos é o da consideração de atuação do professor, mais flexível e aberto, ou mais rígido e disciplinado, atrelada às concepções de escola que cada um constituiu em sua trajetória.

Neste sentido, uma das falas traz o relato de desconforto com a questão da autoridade. Interessante a visão deste professor, pois ele tem um perfil de disciplina e sistematização de sua prática (aparece ao longo de vários momentos em sua entrevista), mas que ao mesmo tempo evidencia incômodo com as questões de autoridade. Leio nestes traços de seu discurso que o professor parece colocar-se num eterno fio equilibrista entre o que é sistemático e o que é mais aberto, dinâmico, o que talvez tenha relação com as culturas juvenis com as quais ele vai se encontrar enquanto atua:

P2 - É claro que uma coisa é disciplina, né? Uma coisa é disciplina, que eu acho que isso tem que ter, eu sou muito idealista na disciplina, que é o espaço de cada um... respeitar, eu respeito! Agora, aquela questão que eu não consigo, é forçosa, não... eu sou autoridade... E tu é né, essas questões me incomodam um pouco e talvez isso... seja esse lugar desconfortável que às vezes eu me encontro e eu não gosto, sinceramente eu não gosto. (Anexo C, P2).

Na fala de outro colega, novamente o fio tênue entre ser respeitado e visto como “*autoridade*” embate com o reconhecimento dos conflitos que constituem as relações, naturalmente ou não, dentro da escola. O discurso deste docente traz a afirmação de “*respeito*

à *figura do professor*”. Mas se estamos falando de relações entre pessoas, algumas adultas e outras jovens, parece-me que o destaque fica para o fato deste docente talvez identificar que algumas deveriam estar em posição de condução, direcionamento, e outras em posição de recepção, acolhimento. Não seria esta uma expressão que caracteriza as naturais relações hegemônicas que também se encontram (re)produzidas na escola?

P3 - A relação professor aluno em sala de aula, de respeito e autoridade, de respeito à escola, porque talvez outros tipos de conflitos sempre existiram, né? Não saberia dizer quais, mas essa relação mesmo, que eu falo, do respeito à figura do professor, ali, né, da professora. (Anexo C, P3).

Ainda neste conceito de autoridade e respeito, aparece na fala de um terceiro professor (P4) uma relação sobre a escola pública associada à visão mais tradicional de consideração. Aqui se está falando da experiência de um docente que tem a visão de ambos os lados, pois também atua há muito tempo na escola privada. Quando ele afirma que “*o professor está num pedestal superior*” ele associa isso ao magistério da rede pública e classifica esta visão dentro de uma “*visão assim muito tradicional*”. E o exemplo que dá centra-se, mais uma vez, sobre as relações hegemônicas, pois diz respeito ao que é possível ver na atitude do professor no momento de fechar um processo de avaliação:

P4 - Olha, eu acredito que dentro do magistério ainda há, na escola pública, uma visão muito tradicional, por incrível que possa parecer, onde o professor, é... o professor ele está num pedestal superior, sabe a gente percebe muito isso, muito isso. [...] Mas isso eu acho que ainda é muito notório, uma visão assim muito tradicional. Eu vou te dar um exemplo, os conselhos de classe, sabe? Os conselhos de classe, por vezes, é uma Santa Inquisição, sabe? Então, eu acho que é a hora de se ver todo mundo numa abrangência de aspectos, de situações que precisam ser consideradas... (Anexo C, P4).

Presente em sua afirmação está a qualificação de autoritarismo, ligada ao imprimir de cima para baixo uma relação de poder, e não de autoridade, de relação um a um. A expressão da “*santa inquisição*”, relacionada aos Conselhos de Classe, quando os professores podem exercer, talvez de forma mais intensa ou explícita do que em outros momentos, o seu poder ligado ao saber e à disciplina. Essa mesma ideia parece a que possivelmente cause o desconforto do outro docente (P2) citada logo acima, anterior a ele.

Nestes enunciados volto a destacar as características de forma escolar associadas às questões de relações de hegemonia presentes nas propostas educativas das escolas, não importa que esboço curricular tenha sido realizado. As bases que ficam implícitas em muitas formações docentes e pela prática dos currículos escolares parecem deixar evidentes tais características. A leitura que se faz, especialmente da fala do professor P4 e as atitudes que percebe em colegas

nos Conselhos de Classe, prática que deveria pautar a observação de processo dos jovens estudantes, evidenciam o que Soutwhell (2020, p. 19) conceitua: “[...] como la categórica fuerza modeladora que posee el régimen académico.” Neste sentido, trago uma afirmação por inferência sobre a aplicação desta força em atitudes como as citadas pelo docente em sua fala na entrevista.

A escola aparece como espaço que se constitui sob muitos aspectos, destacando-se que os motivos percebidos pelos professores, para que os jovens estejam na escola, ainda têm relação com a socialização e com as demandas de necessidades, em determinadas situações. A Escola exerce funções que por vezes podem se apresentar mais fixas ou fechadas, mesmo imersa em um tempo social de diversidade.

O que se contextualiza na fala dos professores também evidencia a manutenção de modelos escolares centrados em currículos estabelecidos politicamente e pedagogicamente de forma pragmática. E, neste sentido, o ambiente escolar aparece como aquela que direciona a prática docente conforme as características de faixa etária, buscando influenciar em contextos e constituindo currículos mais formatados e não tão abertos como se intenciona muitas vezes estabelecer.

Ao mesmo tempo, a escola é citada como central na vida dos estudantes, como aquele espaço que reproduz suas vivências. Aqui, mais uma vez, o encontro entre duas visões que podem nem sempre ser complementares e harmônicas, mas mobilizadoras de tensionamentos. Resta ver o que a escola, enquanto instituição, faz destes encontros e tensionamentos, de que forma os aproveita.

Quando o professor (P2) fala da escola como uma “*área*” ou uma “*instituição*” de importância para os estudantes, associa o trabalho de profissionais que recebem orientações sobre o que conduzir para determinado tipo de aprendizagem.

P2 – [...] eu acho que a escola com uma área importante, a escola é uma instituição importante, e que tem profissionais, ela tem que sim dizer “olha, para essa turma, essa faixa etária, para esse aluno ter essa condição, ele tem que, sim, ser conduzido para esse tipo de aprendizado...” Enfim é isso aí eu acho que é (risadas) [...] ao mesmo tempo, ela faz parte da vida do aluno, ela é aquilo ali, a escola é a vida do aluno, a vida real dele, ali onde ele está aprendendo. (Anexo C, P2).

E ainda finaliza afirmando que a escola “*faz parte da vida do aluno*” ou que o que se vive ali é “*a vida do aluno*”. Nestas expressões tem-se o que afirmei no parágrafo acima, sobre a visão da escola vista pelos adultos como central na vida dos jovens por formatar o que, ideologicamente, vão necessitar para ingressar no mundo como adultos. Mas, tanto nos capítulos

teóricos sobre as juventudes e as culturas juvenis, quanto na análise, a seguir, sobre o que dizem os professores a respeito de quem são os jovens na escola, veremos que os jovens não a percebem desta forma, ainda que a valorizem.

A fala abaixo segue evidenciando visões ideológicas presentes no discurso e, possivelmente, na prática do professor. O docente evidencia suas crenças tomando como base o conceito de “*classe social*” - em provável leitura de senso comum - como forma de contextualizar certas temáticas e análises, especialmente no que diz respeito ao interesse pelo estudo. Por que esta visão de que o valor atribuído é diferente? Não seria o objetivo conforme estabelecido a partir das experiências de contexto? E cada objetivo não demanda da vida real, independente da condição sócio econômica? Estaria aqui presente, também, a visão de que há “escolas” diferentes conforme a facilidade ou não de acesso? Inclusive em relação ao acompanhamento/participação da família, aqui citada implicitamente.

P2 - dependendo da classe social o valor para a educação é diferente, manter o aluno na sala de aula e estudando, né? “Não, tu vai pra escola, eu vou lá, eu vou te acompanhar”... é diferente, infelizmente, é diferente. (Anexo C, P2).

Na fala do professor a seguir (P3), retorna-se à ideia da escolha pela escola, por parte dos jovens, como local de encontro, de possibilidade de estar com quem lhe é semelhante, ou mesmo com os diferentes, mas na mesma condição de jovens. Além do aspecto de vulnerabilidade quando se fala da escola “que alimenta”, que oferta o que não há no lar, na família, ampliando seu campo de atuação. Mas, mesmo assim, motivos diferentes do que os que constituem a escola formalmente (acadêmico):

P3 - eles querem ir para escola, porque é na escola que muitos deles se encontram, os seus amigos, é na escola que muitos deles têm uma refeição, às vezes. Tem o aspecto da merenda escolar que é bem importante. É na escola que eles podem, eventualmente... aquilo que eu falava pra ti no início da entrevista... é na escola onde eles encontram os pares e aí eu digo pares no sentido mais amplo. (Anexo C, P3).

Este mesmo professor refere a escola vista pelos jovens como espaço de validação de suas culturas. É de se refletir o fato dessa visão apontar uma dualidade, ou seja, que o lugar da formalidade e da sistematização também possa ser concebido como o da expressão e da autorização de se ser jovem, de autorização do ser jovem:

P3 - Uma expectativa que eles têm sobre escola... bom... (risos) No Ensino Médio eles não querem sair da escola, eles querem que a escola seja um espaço... seja o espaço onde eles possam se anunciar, né? É na escola que muitos deles ganham vozes, muitos ganham vozes lá na escola, conseguem falar quem é, conseguem pensar...

juntando mesmo com a pergunta anterior... é na escola que eles conseguem essa, digamos assim, emancipação... Ou quando eles conseguem aprender, até, essa voz junto com os pares, né? Então a expectativa é que a escola continue sendo um lugar onde eles possam ter essa liberdade. (Anexo C, P3).

Voz e emancipação... de quem emancipar-se? Dos pais? Da sociedade que oprime as expressões juvenis? Do mundo atrelado ao que é atendimento da demanda de mercado e que esmaga os espaços de constituição do ser que não sejam o da efetiva produtividade e consumo? Mas como fica isso se a escola, hoje, trabalha com currículos preocupados em desenvolver competências e habilidades, justamente para atender a esta sociedade que vai alimentar o mercado? É interessante que este professor tenha esta visão de liberdade para as ações juvenis, quando ele também fala de disciplina, respeito a normas da escola, ao currículo. Novamente cito Soutwell (2020) para refletir que, conforme a autora cita em seu texto sobre as relações na escola, que merece atenção para esta análise o reconhecimento das condições a partir das quais estas relações ocorrem e fala de uma discordância entre os grupos etários como definidora das situações em que estes encontros acontecem.

Se desta forma acontece, os tensionamentos, volto a afirmar, são inevitáveis, mas não necessitam decorrer negativos ou vistos como empecilhos. Neste sentido, referendando que a escola tem uma importância na vida dos jovens pela fala dos professores, mesmo que não tenha uma centralidade para todos, tem-se mais uma afirmativa que está em relação com o que os demais colegas acima citados trouxeram, marcando as outras vias que a escola ocupa na vida deles:

P4 - A escola é fundamental! A escola é fundamental... porque a escola... eu te falo mais da escola pública, né? Porque é mais a questão do meu trabalho... a escola ela alimenta, ela enche a barriga, a principal refeição de muitos é feita na escola. Por vezes, ali por três e meia da tarde eles tão almoçando, não é? E limpa o prato! A escola tem a função básica que é a função pedagógica, a função do ensinar, não é? E tem essa função que eu mencionei antes, a função social, não é? E que é muito importante... muito importante! Acho que todos nós deveríamos ter esses dois parâmetros assim, né, o privado e o público. Isso nos completa... isso nos completa... (Anexo C, P4).

Este mesmo professor evidencia alguns problemas em torno das funções que a escola acaba exercendo quando imersa dentro de um espaço de conflitos sociais citando realidades associadas como o tráfico de drogas e as expressões de violência. Escola e vida comunitária entrelaçadas e, novamente, a ideia de que a instituição não tem mais como ficar somente com o que está dentro dos muros, pois de certa forma algumas questões e experiências vão penetrar em seu interior, mesmo que se tenha ações de proteção e defesa. Será que aquele que vai para

traficar, pelo viés da transgressão de regras básicas de convivência (associação ao crime), não tem, de certa forma, motivação semelhante ao que estuda, mas no turno inverso trabalha?

São ações que passam pela margem da análise ética do que é permitido x proibido. Mas, socialmente, são as ações que correm dentro de comunidades e que também se entrelaçam no ambiente da família, com origem nas problemáticas que a economia de mercado estabelece como via de concorrência, na busca da sobrevivência:

P4 - É duro te dizer isso, mas em algumas situações a escola serve para fazer o tráfico. A escola é um ponto social, de encontro, e aí é para conseguir drogas, entende? Então, o estudo, ele é um alibi, ele é... ele está no papel completamente secundário, entende? Isso é muito triste, mas é uma realidade que se tem, principalmente, no ensino noturno. Lógico, não são todos não é uma coisa, mas é muito presente é muito forte!! (Anexo C, P4).

Além disso, aparece nas falas a forma como é percebida a valorização do professor em relação à escola e seus formatos. Neste sentido, a presença do discurso sobre o ser político ou o estar atrelado, preso, às questões da política (partidária, exploradora do poder, etc.) é evidenciada em meio à afirmação de que *“a escola dá certo”*. Em meio a estes conceitos, a relação com a questão de valorização salarial também é trazida:

P3 - [...] a escola... eu ousaria dizer, que a escola dá certo! A escola dá certo! (risos) Talvez, o que a gente pode é pensar... tem uma questão política, que sai das nossas mãos, né, embora sejamos sujeitos políticos, fazemos política a todo o momento... mas foge muito das nossas mãos a questão do reconhecimento econômico... o reconhecimento econômico do ponto de vista salarial mesmo. (Anexo C, P3).

Na fala deste professor aparece ainda, o conceito de *“privilégio”*, como algo que cada vez mais parece visto como a marca da exclusão. É interessante que aqui aparece dito pelo professor como exemplo de professores que conseguem ter mais espaço de desenvolvimento e os que não “podem” pela carga excessiva que não pressupõe espaço de pesquisa, a não ser que ele o faça por conta.

P3 - O professor, por exemplo, de uma instituição federal, que tem aquela dedicação exclusiva, ele tem, por exemplo, 20 horas: aula em sala e as outras 20 horas é fazendo o planejamento, é fazendo outras questões burocráticas e de treinamento, que vão possibilitar que a aula dele, lá na ponta, seja um pouco melhor. Já os professores da Educação Básica, que não são do nível federal, não tem esse ‘privilégio’, digamos assim, para usar uma palavra mais contemporânea, né? Não tem o privilégio de poder atuar uma parte na escola, como docente, e outra parte pesquisando, planejando. Ele está sempre indo para alguma outra escola, fazendo outro trabalho para poder complementar essa renda e isso gera um impacto muito grande nas escolas. Então, por isso que eu digo a escola dá certo, talvez o que não esteja dando certo na escola é essa desvalorização do professor. (Anexo C, P3).

Também se percebe a afirmação da escola como meio onde os professores promovem ou acolhem movimentos de resistências, sejam estes organizados pelos adultos ou meios de manifestação das culturas juvenis. O professor, neste sentido, mesmo vendo a escola “*dar certo*”, já não crê tanto na ação política e mobilizadora da própria categoria? Eis uma reflexão. Que ação mobilizadora possuem enquanto grupo docente que também faz a escola, a constitui? De que forma esta aparente falta de engajamento aparece dentro da escola?

Parece estar presente na fala do mesmo professor que há de se ter uma visão positiva de encontro de novas formas de mobilização, que já não sejam mais as que antes davam resultado, pode-se inferir que esteja implícita a necessidade de se constituir outras formas de resistência e afirmação:

P3 – Parafrazeando aqui Foucault, né, ‘onde tem a opressão, vai ter resistência... Sempre vai ter, então... ainda tem... tenho certeza! Na verdade o jogo mudou politicamente, então se a gente for pegar o magistério público hoje, não é mais com greve que se conquistam as coisas. O magistério precisa descobrir outros meios além da greve, das paralisações, para chamar atenção da sociedade, para chamar atenção dos governantes, da própria escola que quer que as suas demandas sejam atendidas. (Anexo C, P3).

Na fala de um outro professor (P4), percebe-se a evidência da visão de si mesmo como aquele que já não consegue usar sua voz, ser a voz, atuar de forma inconformada diante de certas situações. Neste sentido, ele estava citando de exemplo as coisas com as quais não concorda dentro da escola, como seus colegas agirem com poder autoritário e, até certo ponto, perverso na hora de condenar os jovens em Conselhos de Classe:

P4 - Eu, pessoalmente, confesso que eu já fui, assim, muito mais contestador. Esse posicionamento, não é que eu tenha me acomodado, mas é... às vezes a gente acaba até desistindo um pouco, de levar esse mundo em ponto de faca, que nem se diz. (Anexo C, P4).

Mas, o mesmo professor, ao citar o que percebe em grupos de professores, evidenciando uma visão generalista, cita a permanência da resistência, especialmente diante das mudanças. Retrata a ideia de que algumas coisas que são trazidas arbitrariamente, não trazem conforto e há discordância, mesmo que ela não se torne uma das vozes. Nesta expressão, tem-se a evidência de que sua indignação existe, mas acaba não sendo explícita. Pergunto-me: de que forma esta inconformidade vai acabar aparecendo diante do trabalho de sala de aula? Que expressões da inconformidade do professor vão aparecer diante da prática? Ou não vão aparecer?

P4 - Os professores? Ah, tu pode ter certeza que a resistência existe, né? Até porque sempre que vem mudanças, elas vêm acompanhadas de muito trabalho, não é? Vem com muita necessidade de interação com aquilo que é trazido... E por vezes, assim, tu não concorda, tchê! Ah não concorda, mas olha só vão botar... vou te dar um exemplo, vão botar esse conteúdo de história para uma criança de quinto ano? Essa criança vai ter dificuldade de acompanhar esse conteúdo. E acabam fazendo uma miscelânea, que te leva a pensar: “será que esse cara que está propondo, essa equipe, esse grupo... eles já pisaram em uma escola? Então, bom mesmo que não seja explícito, mas a indignação... pessoalmente, muito já me indignei, né? Não é que eu não sinto, mas tem que fazer, não adianta nada, né? é o que eu posso te falar. (Anexo C, P4).

Também se percebe a expressão a respeito das relações e das construções entre os adultos, professores e gestores, dentro da escola. Tais apontamentos podem produzir inferências a respeito de como esta estrutura não visível, mas tangível, de certa forma, vai sendo produzida na forma como as conduções são estabelecidas e as mudanças surgem, como neste tempo enfrentando a pandemia pelo Covid-19, com a conseqüente necessidade de isolamento social.

Tal expressão das mudanças cada vez mais velozes, além da questão de “imposição” formal do currículo quando chegam as diretrizes para sala de aula, estão evidenciadas nas falas dos professores. No caso do trecho abaixo, o que se percebe é a visão sobre a adaptação da ação docente à nova realidade trazida pela pandemia, ainda em seu início, visto que as entrevistas aconteceram entre abril e maio/2020, a partir de um sentimento de pressão sofrida em alguns ambientes, traduzida em *estresse*:

P2 - O novo, para nós, então... Aí esse estresse todo, essa coisa que nós estamos vivendo agora, na pandemia, que cada dia que a minha supervisora me dá uma notícia nova, de algo que eu tenho que fazer diferente... ai, meu Deus do céu, sabe? E aí, agora eu estou descobrindo o que que é isso aí, que mudou e vai ter que fazer, e vai ter que aprender em 24 horas a mexer naquilo que antes te davam lá um prazo: “olha, professor, é que tu tem que apresentar lá daqui um mês lá em junho...” Tá ok, mas agora não! É amanhã, amanhã de manhã... (Anexo C, P2).

Novamente a ideia de que não se tem muita escolha, visto que na fala de outro professor (P4) se traz o quanto a autonomia dele fica ferida quando as coisas são demandadas com imediatismo e se exige uma adaptação rápida. Todo esse cenário, em muitas situações, está imposto mesmo sem as condições estruturais ou de conhecimento que se fariam necessárias para dar conta da mudança. No comentário a seguir vem a inconformidade de que talvez o trabalho burocrático não sirva para nada mais do que a formalização, ou seja, não tem relação direta com o que vai ser feito junto aos jovens, seus estudantes:

P4 - A palavra de ordem é se adequar... não adianta, porque o que tu vai fazer? Agora mesmo, neste período de isolamento social, a gente trabalhou muito na nas escolas

públicas, não é? Claro que não tem o mesmo recurso, as mesmas condições das escolas privadas, mas trabalha todo o dia. Tivemos 2 cursos, por exemplo, e no último curso cada um de nós fez ali, ó... nos tínhamos que colocar as habilidades e... agora me falta a outra palavra... o que chamava de conteúdo, de programas de conteúdo... E sim, todos nós fizemos, eu ainda dividido por trimestre, quer dizer são milhares de professores que fizeram isso. E vai servir pra alguma coisa, alguém será que vai ler aquilo ali? E deu trabalho para fazer! Então isso indigna um pouco a gente entende? Mas... (sacode a cabeça) a gente vai se acostumando e a cada novo governo já espera: “ Lá vem bomba!” (Anexo C, P4).

Além de todos esses aspectos, se percebem discursos sobre a relação entre eles, os docentes, dentro do ambiente da escola, evidenciando, de certa maneira, certo isolamento ou distanciamento entre as práticas. O questionamento que me ocorre, aqui, é sobre a possibilidade de tal realidade decorrer de formatos curriculares e do estabelecimento de cargas de trabalho que acabam por abrir pouco espaço para formação na prática, na troca de experiências entre os professores dentro de um mesmo grupo.

Um professor (P2) traz que o espaço de fala, de troca, dentro da Escola, talvez apareça limitado pela carga de trabalho, pelo formato proposto, ou pela falta de ação coletiva:

P2 - O professor não sabe o trabalho que o outro colega faz em sala de aula, muitas vezes a gente não divulga para a própria escola os trabalhos que faz, do dia a dia, o que a gente pensa... há pouco espaço para o professor falar dos sentimentos que ele tem, das dificuldades que ele tem, as vezes ele está muito preocupado com algumas coisas e esquece que o professor tem que dividir essas coisas também! (Anexo C, P2).

Será que sua fala revela o quanto não se sente escutado? Há preocupação da escola em dar este espaço de escuta docente? E se ele não existe para a professora, será que é ofertado aos jovens? O mesmo professor fala sobre a ausência de espaço de construção coletiva e partilha que poderia ser suporte, poderia surgir de uma construção conjunta. Resta a reflexão sobre de onde podem surgir essas proposições: da gestão da Escola? Dos próprios docentes? E quando surgem dos jovens, eles se estabelecem como efetivos espaços de troca?

P2 - Eu acho que esse espaço poderia ser maior, às vezes, porque eu acho que isso seria rico, muito rico para... não só para dividir projetos, mas dividir, assim, dificuldades. “Olha: tu pode me ajudar nisso, naquilo...” Enfim, também vai gerar um projeto isso, mas que eu possa falar um pouco mais sobre, poxa, “estou me sentindo assim ou assado”, o que que acontece em sala de aula e tal. É que a escola tem um ritmo acelerado né? (Anexo C, P2).

Além de evidenciarem um certo sentimento de isolamento, há, ainda, discursos que revelam aspectos ligados a dificuldades de aprimoramento acadêmico ou em relação ao desgaste com exigências e com a carga de trabalho executada. Todos esses pontos podem

sugerir que a escola acaba por representar, em sua estrutura curricular e características de funcionamento, um espaço que mescla o prazer e o desprazer, a expectativa e a frustração.

Por exemplo, há um professor (P1) que traz a identificação de conceitos importantes para o trabalho, mas liga à percepção de que pouco se tem conhecimento, que se faz pesquisa reduzida. Enfim, denota a necessidade de criação de espaços de aprimoramento que, hoje, parecem restritos:

P1 - [...] a gente tem pouco conhecimento de como se aprende, a gente até lê sobre isso, faz cursos... mas eu não... eu acho que a gente poderia trabalhar muito mais dentro dessa questão, sobre como o aluno aprende, como ele aprende. Se pesquisa pouco ainda sobre isso, eu acho... [...] aí tem uma questão, também, como ele aprende Matemática às vezes também não é a mesma coisa de como ele aprende História, como ele aprende Língua Portuguesa... aí, tendo essas ferramentas, o professor e a escola e esses profissionais todos, indicar “olha, para essa idade é isso e tal...” (Anexo C, P1).

Na expressão de um outro professor (P2), está presente a referência à carga ampla de tarefas, o que o limita em termos de tempo para a realização do que gosta de fazer. O que dá prazer está mais na partilha de ações, são citadas como ocorrendo mais fora da escola do que dentro de seus ambientes ou nos espaços de formação e planejamento de suas tarefas cotidianas. Além disso, fala da falta de espaço para trocas em “*sua área*” de atuação com os colegas:

P2 - Hoje com a escola e o tanto de horas que eu tenho, né? A escola está me consumindo bastante horas, eu tenho bastante horas em sala de aula, então fica mais complicado, ainda. Algumas coisas que eu faço, assim, ações sociais relacionadas à paróquia do meu bairro, a gente ajuda, reúne alimentos e tal, mas me faz muita falta, realmente faz falta mesmo, eu parar para discutir, discutir o meu conteúdo, discutir a minha área. Eu gosto muito e isso me traria muito prazer, assim, mas nesse contexto, agora... (Anexo C, P2).

O mesmo docente, evidencia que o espaço de rotina e prática tem maior intensidade e frequência do que a formação, o aprimoramento. O que está evidenciado, mais uma vez, é o isolamento na própria prática, especialmente quando a professora afirma que “*muitos professores estão centrados na sala de aula e com pouco espaço de aprendizagem.*” Fica a reflexão, aqui, sobre quais concepções de aprendizagem estão presentes na formação dessa professora. Será que essas concepções também não acabam instituídas na forma como vai propor suas práticas com seus jovens estudantes?

P2 - O que dá condições é um espaço de aprender... assim que eu acho, que é como eu te disse: o professor... muitos professores, estão muito centrados na sala de aula e com pouco espaço de aprendizagem. Eu acho que o professor deveria ser o que mais... que para ensinar tu tem que aprender, não tem outro caminho, tu tem que ler, tu tem

que entrar em contato com a novidade... e aí que eu fico pensando, né, eu tenho colegas no Estado que agora eles tinham que fazer vídeo aulas e aí eles não tinham nem banda larga em casa, eles não tem internet. Então, é uma realidade que eu acho que a gente sonha, mas um pouco disso está na nossa formação, também. (Anexo C, P2).

Ao final de sua fala aparecem explícitas algumas novas necessidades e limitações na hora de encarar a prática e a realidade, tanto a da escola quanto a sua própria, no que diz respeito a este tempo de isolamento social e o que vem sendo exigido de adaptação dos professores e estudantes.

Na mesma linha, o professor a seguir (P3) demonstra que a carga de trabalho pode influenciar na forma como o professor se enxerga em seu dia a dia, produzindo com intensidade. Aqui se destaca não só a compreensão acerca do momento em que todos se encontram na sociedade, mas também a evidência, logo adiante, de que tudo isso gera ansiedade e desgaste. Assim como ele, professor, se sente pressionado e sobrecarregado, por outro lado olha seu estudante e verifica que é importante não fazer o mesmo:

P3 - Eu estou com aproximadamente 90 alunos, 90 estudantes... perdão, 900 estudantes, né, divididos em 26 turmas que eu atendo. É bastante gente, tô com muita, assim, demanda de trabalho, mas eu entendo né, eu entendo que é um momento da história, atípico, né? E as coisas, do ponto de vista político, estão ocorrendo normalmente, né? O Enem, por exemplo, continua com a data marcada... então, isso tudo gera mais ansiedade. mais desgaste. De modo que eu acredito que o acompanhamento da família ou um acompanhamento psicológico, e nós, enquanto, professores, passarmos essa tranquilidade com coisas efetivas, naquilo que dá pra gente fazer, né? Tem um ditado até que diz que não dá pra gente fazer tudo. Temos que tentar não pressioná-los tanto. (Anexo C, P3).

Na continuidade do tema de reconhecimento, carga de trabalho e espaço de formação, mais uma fala que expressa o quanto momentos históricos podem depositar sobre a educação e o professor, além da realidade de exclusão e desvalorização. Será que isso se transfere para a relação com o estudante, os jovens na escola? Ou haveria maior reconhecimento, internamente, do que na base organizativa do sistema? Na fala do professor (P4), fica evidente quase um apelo de que há por trás da figura do profissional “*uma família para sustentar*”, além da afirmação de que é “*uma classe importante*”, numa referência ao todo da Educação e seus profissionais e não ao posicionamento enquanto professor, individualmente:

P4 - É isso aí também é muito relativo de governo para governo. Ah, mas é claro que a Educação, ela carece de um olhar, assim, mais, mas carinhoso, digamos assim, mais atento. Olha, vou te dar um exemplo, não gosto de... um determinado governo, não é, em que os salários eram atrasados... Ah passa isso de uma forma adequada, explica isso direitinho para as pessoas, tá? Tenha consideração por essas pessoas, por essa classe que tem uma família para sustentar, que é uma classe muito importante, não é isso aí? É ‘chavão’ que a educação é um motor de uma sociedade, que ela forma as

profissões, entende? Mas, assim, de uma forma geral eu acho que o que falta, assim, é um pouco mais, um olhar... a gente se sente mal, sem consideração, os processos de valorização de uma forma geral eles não existem. (Anexo C, P4).

E a relação entre a escola e a família? As falas dos entrevistados apontam diversificadas visões em torno dessa interação, inclusive com experiências que se intensificaram neste tempo de atividades a distância imposta pela necessidade de isolamento social.

O aspecto da visão familiar sobre a escola *versus* a realidade atual de isolamento e crianças convivendo com a família aparece em uma das falas. Por trás desta expressão, pode ser feita uma leitura sobre a forma como antes, no modelo presencial, a relação da família com os filhos, enquanto estudantes, parecia estar mais focada na responsabilidade da escola. Aqui reside, talvez, a percepção ou a concepção de que a família, na atualidade, não se envolve totalmente com a escola. Este é um professor de escola pública, haveria diferenças nesta percepção caso ela estivesse no sistema privado?

P2 - a questão familiar que a gente está vendo hoje também... essa questão dos pais em casa, tendo que lidar com a escola, sendo eles também parte da escola... aí eles veem o quanto isso é trabalhoso, né, o quanto é difícil e tal... Então, isso aí está chocando, eu acho que a gente está vendo meio que um divisor de águas, assim, eu não sei o que vai acontecer amanhã, porque hoje muda tudo, né? (Risadas) mas acho que isso é importante, porque os pais estão acompanhando um dia a dia de escola, não do jeito que a gente vive, mas pelo menos entendendo o processo como se dá, que é bastante trabalhoso. (Anexo C, P2).

Em uma outra fala novamente se tem a ideia ou o conceito de que a família não sabe bem o que se realiza dentro da escola, não se tem ideia clara ou até aqui não se envolviam com essas questões. A partir do momento em que se misturam os papéis, estando a escola “*dentro de casa*”, o discurso refere o desgaste que o ambiente escolar representa, o que se transfere para dentro de casa. A concepção de que educação se faz pelo modo presencial de relação, a ideia de que na escola se tem um contexto forte de socialização, aparece evidenciada na fala do professor:

P3 - E essa relação humana da educação afasta, né, afasta a pessoa em si, e no âmbito da educação básica, quem queria *home schooling*, por exemplo né, retirar seus filhos da escola, nesse contexto de pandemia está vendo que não é bem assim que acontece... Precisa ter essa interação, precisa ter essa sociabilidade. Então, está ligado diretamente não é? O conviver com o outro na educação. (Anexo C, P3).

Ainda se tem o relato de um outro professor (P4), com maior tempo de atuação na Educação, que traz em sua fala um paralelo entre a estrutura familiar e a atuação da escola,

afirmando mudanças que percebeu “*nas últimas décadas*”. Destaca a escola enquanto instituição que assume a aprendizagem, além de referir o posicionamento que a atuação do professor assume:

P4 - O que que aconteceu nas últimas décadas? Nós tivemos uma transformação muito grande, nesse quadro, não é verdade? Então, hoje, a separação dos casais é uma coisa comum, o incomum é encontrar um casal que tem anos aí de convivência... Hoje as mulheres, e nada contra, mas a gente sabe que estão indo ao mercado de trabalho, direto. Então, qual é a referência que muitas crianças têm? É o padrasto, a madrasta, o namorado da mãe, a namorada do pai, o avô, a tia... isso é muito comum, por exemplo, nas vilas que a gente trabalha, na periferia. Então, isso aumenta, mais ainda, o papel social da escola, nos coloca numa situação de maior compromisso. (Anexo C, P4).

Em seu discurso, percebe-se o conceito da escola que assume muitas das referências que seriam da família. Também a afirmação de que o professor tem se visto na posição de influência e referência, talvez de forma mais ampla ou comprometida do que havia imaginado em sua escolha e formação acadêmica.

Fecho este capítulo, sobre a escola e sua visão pelos professores, destacando que o ponto principal, pela leitura feita a partir de escuta, transcrição e análise dos enunciados, ficou centrado na instituição e sua constituição mais formatada, mesmo que muitos pontos não tão fechados também tenham sido trazidos. Acredito que este seja um possível indicativo de como a trajetória e a formação dos professores, atreladas ao que a escola representa por sua constituição, influenciam na maneira como os adultos podem perceber e se relacionar com os jovens. Vejamos, no capítulo a seguir, de que maneira isso se constitui enquanto visão sobre si mesmo e sobre as relações de encontro, de maneira mais específica.

6 PROFESSORES, ADULTOS, GERAÇÕES: TRAJETÓRIAS PESSOAIS, GESTÃO DA SALA DE AULA E ENCONTRO COM OS JOVENS

O professor, adulto, que já percorreu certo tempo de caminhada de vida e de profissão, possivelmente sem poder separar os elementos de ambas, ou seja, mescla quem foi se constituindo como pessoa e as experiências que teve na escola, com a prática que há algum tempo exerce em sala de aula.

Esses elementos poderiam justificar ou evidenciar alguns pontos que se interseccionam com o encontro que cada um dos docentes experencia em sala de aula junto a seus jovens alunos, diariamente. No destaque desses aspectos faz-se a análise sobre os entrelaçamentos que podem estar envolvidos nas relações que o professor, adulto, vai estabelecer com seus alunos, os jovens, representantes de outra geração, que com ele fazem o dia a dia da sala de aula.

Como já afirmado anteriormente, a pluralidade das expressões juvenis entra em relação com as experiências dos adultos, pregressas ou atuais. A diferença nas percepções e a singularidade de cada uma destas vivências dão espaço para que tensionamentos naturalmente se estabeleçam.

Em conceitos como os que Le Breton e Marcelli (2010, citados por ABRAVOMAY; WAISELFISZ; CASTRO, 2015) ou Leccardi e Feixa (2011) apresentam (ver capítulo 3, subtítulo 3.1), as gerações têm relação com a constituição do ser em si e não exatamente com uma faixa etária específica. Ou seja, os jovens de agora um dia serão adultos com uma constituição específica também, assim como são os que hoje se enxergam vivenciando este período vital. Os tensionamentos que destes encontros decorrem não precisam, necessariamente, ser vistos como crises ou conflitos de forma negativa, mas, antes, como uma decorrência natural de seres humanos que entram em relação e podem dialogar ou não sobre suas diferenças.

Portanto, olhar para as impressões que os entrevistados trazem, sobre o princípio da trajetória enquanto docentes, é uma evidência importante. Na fala deles, o início aparece como um desafio a ser vencido, às vezes pelo choque, às vezes pelo estranhamento que causa. Enfim, as falas trazem conteúdos de impacto ao relatar tais momentos, sejam os seus ou de seus colegas.

Na fala de P1, por exemplo, tem-se a referência ao “*choque*” experimentado logo quando ingressou em uma sala de aula ainda como estagiário. Refere, inclusive, ter levado um “*susto*”, trazendo à tona o impacto emocional de sua experiência, e prossegue explicitando sua

consideração sobre a diferença de idade entre ele e os estudantes com que se encontrava pela primeira vez:

P1 – foi um choque, assim... eu até tinha feito um estágio, lá pela PUCRS, na Vila Fátima. Tinha um projeto que tinha aulas de português, pra gente já ir perdendo aquele medo. É que eu levei um susto no início, porque eu pensei “nossa! Pessoas mais velhas do que eu!” Porque naquela época eu era jovem, eu era “bebê” ali, perto deles... (Anexo C, P1).

A reação por ela descrita traz impressa aspectos do encontro das questões geracionais, o que parece ficar como uma marca em sua trajetória de atuação. Vai prosseguir no relato, dando a ideia de que ser um jovem “*saindo das fraldas*” pudesse trazer algum problema ou até, quem sabe, interferisse em sua tarefa de “*dar aulas para pessoas adultas*”:

P1 - Foi um desafio, mas foi maravilhoso, porque depois eu me apaixonei de trabalhar com essa idade, de trabalhar com o EJA mais tarde. Sempre me identifiquei muito bem com essa faixa etária. Depois desse início foi tranquilo o trabalho, mas no início a gente tem medo, recém “saindo das fraldas”, e eu ali dando aula para pessoas mais adultas. (Anexo C, P1).

Por sua afirmação, infere-se que em uma visão docente, o estranhamento em ser muito jovem quando se vai atuar com pessoas mais velhas. Reflete-se, a partir dessa afirmativa, se a consideração presente é de que o professor deve ter uma idade específica para lidar com determinadas faixas etárias. Estaria, aqui, um indicativo de que o professor precisa ser um adulto para atuar como profissional? O que está envolvido nessa fala pode ter relação com concepções como maturidade, experiência, tempo de vida, entre outros elementos que, ao que poderia se afirmar que são os encontros entre tempos diferentes (BÁRCENA, 2012) que já foi referido no capítulo 3 desta dissertação.

O professor P3 também relembra esta mesma sensação ao referir o seu início em sala de aula, relatando que a experiência se deu ainda no período de formação, enquanto estudante, na Graduação. Fala de si, mas também relata sobre os sentimentos de outros colegas que, em seus estágios, levaram o referido “*susto*”, ou seja, esta sensação parece estar presente entre professores quando no ingresso inicial na sala de aula:

P3 – [...] na universidade eu tive a oportunidade de, enquanto estudante, atuar em sala de aula. Então, talvez essa, então... como é que eu posso dizer... talvez eu tenha tomado esse susto inicial, que muitos colegas que saíram da faculdade, que ainda não tinham atuado em sala de aula, a não ser nos seus estágios, né, muitos deles tomaram um susto. Assim, alguns deles trocaram de área porque disseram assim: “não, isso não é para mim!” Já no meu caso não... já no meu caso, como eu estudava, já trabalhava, já atuava como regente de sala de aula, então eu disse: “não, não é nada diferente do

que eu já convivo no dia a dia, então eu vou tentar aplicar tecnicamente o que eu tenho aprendido na Universidade”. (Anexo C, P3).

Aqui faz-se reflexão: o que está contido na concepção deste “*susto*”? Nos relatos trazidos pode se fazer a leitura implícita da questão do receio que a mudança, o novo, traz ao ser humano. Mas está explícita a questão geracional para o professor (P1) que trouxe o discurso de que na época, quando jovem ainda, se viu entre adultos que precisavam contar com sua atuação.

Em sua fala, paradoxalmente, uma relação que deveria ocorrer entre adultos e jovens, na situação descrita, acaba citada como acontecendo entre adultos e adultos, mesmo que alguns jovens adultos, com situações diversas de vida. É possível inferir que esteja em sua fala a ideia de que se limitaram as relações por tal diferença estabelecida, ou, ainda, a sua pouca habilidade, naquele momento, para lidar com os aspectos que trazem adultos de volta à sala de aula (EJA).

E como concebe a sala de aula, o professor que se enxerga o adulto na relação com seus estudantes? De que maneira percebe seu papel se constituindo no cotidiano deste encontro com outros seres humanos mais jovens que ele mesmo?

Pelo que afirmaram os entrevistados abaixo, parte-se da ideia de que a sala de aula constitui o professor, não apenas com o que veio antes, mas com o que o tornou *adulto* a partir de uma formação de vida e de estudo acadêmico.

Por exemplo, na fala de P2, encontra-se a ideia de uma trajetória diária que tem elementos de prazer e de desprazer, de satisfação e insatisfação, enfim, a dualidade da sala de aula presente na fala do adulto. É possível inferir, pelas sensações que refere, que essa mesma dualidade pode se dar na troca com os estudantes:

P2 – Ah, eu acho que se descobrir professor é quando tu consegues, assim... eu não sei, é uma sensação bem diferente.... Agora há pouco, agora de manhã, eu estava gravando uma videoaula, né? Eu gravo videoaula, eu faço a live, é aquela função que tu já estás conhecendo, não é? Então, aí é claro, nem todo dia esse prazer nos toca, né? Nem todo dia tu dizes ‘sim, nossa! hoje eu fui...nossa, né? Uau!’ (Anexo C, P2).

Suas reações, ao final da fala, sem dar nome ao que sente, evidenciam a emoção ou a expectativa de que tenha de causar impacto ou de sentir-se muito entusiasmado com o que conseguiu propor. Mais adiante neste capítulo, outra fala (P1) vai trazer comentários que têm relação com este esperar que os jovens estudantes reajam intensamente ou envolvam-se com as propostas a partir das respostas que evidenciem, quem sabe, a aprovação do que o docente planejou e realizou.

Na fala a seguir, o mesmo professor (P2) deixa explícita a concepção de que no investimento da sala de aula precisa estar presente o afeto (emoção), que é capaz de mobilizar e causar impacto, prender a atenção. Isto talvez seja possível pela demonstração de uma atitude de atenção, escuta, respeito às individualidades, além de demonstrar que considera a *sensibilidade* um valor em sua atuação:

P2 – [...] hoje eu terminei uma videoaula e pensei assim ‘nossa, que legal, eu gostaria de assistir essa minha videoaula!’ (risadas) Eu acho que eu coloquei emoção, o que eu consegui sabe, o que é muito difícil[...] quais mecanismos, quais ferramentas, aí é que vem a nossa interpretação, né? Eu acho que é isso aí o ser professor, é a sensibilidade de descobrir... que nem médico, né, tu podes ir no Google e descobrir, pegar a tua dor e botar lá no Google e ver o que tu tens e tal coisa, né? [...] (Anexo C, P2).

Como complemento aos aspectos citados acima, tem-se a fala de P3, que traz a ideia do professor de que se sente ou se percebe um eterno aprendiz, dizendo que “*sempre está aprendendo*”. Associado a isso, também se tem a leitura sobre fatores gerações que podem se entrelaçar pelo fato de não parar de se desenvolver, e se percebe isso na expressão dos “*sujeitos em construção*”:

P3 - Então, pensar diferente a cada momento que a gente vive, né? Quanto mais a gente vive, mais a gente sabe que não sabe... (risos) Isso é bom! (Risos) Então a gente sempre está aprendendo, né? Então, eu não penso como eu pensava, porque nós somos sujeitos em construção e ser um sujeito em construção também é bom, porque nos possibilita a tirar, a sair das caixinhas, né? (Anexo C, P3).

Num sentido semelhante, o professor P4 evidencia sua identificação total com a Educação e o ambiente da escola, afirmando que é “*muito realizado*” e que a possibilidade de se colocar a serviço lhe faz perceber um viés “*social*” de sua atuação. Destaca-se a importância da identificação na constituição do ser professor, sendo este um aspecto que demonstra desdobramentos na própria gestão da sala de aula:

P4 - Ah eu posso dizer, assim, que como profissional eu sou uma pessoa muito realizada! muito realizada! [...] Então nós vamos ser professor, pessoas, mesmo que financeiramente às vezes não tenha uma compensação muito grande, e tu ainda vai ajudar os outros socialmente falando, entende? Então eu uso muito isso, mas eu sou uma pessoa muito realizada, eu acho que eu nasci pra estar dentro de colégio, eu gosto muito de colégio, né? Colégio, escola. (Anexo C, P4).

Sua fala marca, ainda, que a experiência foi demonstrando a possibilidade de lidar com as pessoas mais velhas inclusive, o que destaca, mais uma vez, a presença das diferenças

geracionais convivendo enquanto professor e estudante, independente de quem são os adultos ou quem são os jovens:

P4 - Seja lidando com crianças , lidando com adolescentes ou até com adultos, né, porque há muitos anos, também, trabalhando à noite, a gente lida com pessoas bem adultas, por vezes mais velhas do que tu mesmo, entendeu? Então, essa função assim pra mim é muito gratificante. (Anexo C, P4).

Trago a relação com o que se discorre ao longo do capítulo 3, especialmente quando se fala do currículo associado ao desenvolvimento de competências. O apontamento do professor diz respeito a algo que não está apenas no plano educacional para o trabalho com estudantes, mas também na formação e na atuação que se espera dele. Se esta realidade é constatada, nas falas citadas logo acima possivelmente estão algumas evidências desta sensação de que possa estar indicado na reação de seus estudantes a suas aulas o êxito ou não das intenções educativas. Para Dubet e Martucelli (1997) o professor é demandado a desenvolver competências múltiplas para dar conta da diversidade de ações que vai ter de desempenhar para fazer frente às complexidades da sala de aula.

E ao constituir-se, ao perceber-se professor, sua forma de enxergar e conduzir a sala de aula vai se construindo a partir destas concepções. Alguns aspectos levam à percepção de que há identificações e trocas com os alunos que parecem mobilizar positivamente e levam a reafirmar a ótica da satisfação da posição de docente.

A fala a seguir (P1) explicita a ideia de satisfação pelo contato com outras gerações, a partir da afirmação que a “*troca em sala de aula*” é um fator de produção de conhecimento, além do reconhecimento sobre o que aprende com seus jovens estudantes, evidenciando a consideração acerca do que já está em curso na história pregressa e atual dos alunos:

P1 – [...] o contato, essa coisa da troca em sala de aula. Porque não é só nós que passamos o conhecimento, que ajudamos eles a construir o pensamento e assim por diante. Eu acho que eles nos ensinam muito também, a gente aprende cada dia com os alunos. (Anexo C, P1).

Já em outra fala (P3) está demonstrada a expectativa em relação à geração dos jovens, com a ideia de que possam ir além do que ele, como professor, adulto, traz em sala de aula, do que ele propõe com suas atividades:

P3 – Bom, estar na sala de aula é o que eu mais gosto. Trabalhar no Ensino Médio, por exemplo, agora, perceber que eles estão preocupados, né, com o aprendizado que vai além, que vai além, no meu caso, da Língua Inglesa, né? Eles querem saber sobre aspectos culturais... [...] Sala de aula, para quem é professor, para quem gosta de ser

professor, é sempre muito bom! Então, não se torna uma rotina do ponto de vista negativo, então ali, naquele momento, o professor, a professora, está sendo ele, está fazendo aquilo que gosta. Então muita gente diz assim ‘não é um trabalho’... é um trabalho, sim, mas torna-se prazeroso, porque a gente está fazendo o que gosta. (Anexo C, P3).

Estaria aqui, em sua posição como professor, apresentando uma visão idealizada sobre a prática? A partir de sua fala de que “*sala de aula, para quem é professor, para quem gosta de ser professor, é sempre muito bom!*” poderia inferir que há professores que talvez não gostem de sua prática ou não sintam este prazer e realização por ele apresentados. Também há uma marca sobre a sua preferência ou, talvez, identificação com os jovens, destacando que com o Ensino Médio consegue perceber o que idealizaria em sua prática como professor: despertar o interesse de seus estudantes ter a atenção deles para o que intenciona enquanto docente – fazer ir além do que está dado no planejamento.

Fico me questionando se aqui também não se encontra uma evidência de que mesmo a cultura escolar, dada, predefinida e planejada formalmente, não esconde o que há de transversal, ou seja, os temas que vão além e seriam o que decorre das demandas e das necessidades reais das culturas juvenis?

Neste sentido, faço a correspondência com Skliar (2010) e sua referência à Derrida no capítulo 3 quando propõe pensar o educador como aquele que afirma a vida, ou seja, como aquele que percebe e enxerga em seu fazer a possibilidade de ampliar o repertório dos jovens estudantes com quem convive. Como já afirmava na reflexão da revisão teórica, aquele que entra em contato com o outro pode dar espaço para reconhecer a existência e as singularidades deste outro, no caso, os jovens.

Além de aproveitar ou não as possibilidades de convivência com seus estudantes, o professor também encontra diferenças na maneira de conceber certos aspectos da sala de aula que, entre ele e o aluno, podem ser percebidas como dificuldades ou barreiras. Aqui podem ficar claras as mudanças geracionais que se produzem, novamente, nos paradoxos de estranhamento ou de consideração a respeito do que está em pauta.

É o caso da fala de um dos entrevistados (P3) a respeito dos instrumentos e métodos no cotidiano da sala de aula. Ele fala de “*uma escola um pouco mais antiga*” e que seria originário dela:

P3 – “No meu caso, que sou um professor que vem de uma escola um pouco mais antiga, né, em termos de aprendizagem, nós ainda temos a intenção de ensinar fazendo com que ele copie o conteúdo. E hoje, na contemporaneidade, eles não querem mais copiar, eles tiram foto do quadro, eles perguntam se tem material impresso que eles possam ter em mãos, ou então perguntam se podem receber isto por e-mail, ou por

alguma outra plataforma. Então, essa questão da escrita, eles estão deixando, assim, eu acho que uma grande parte, né, em torno de 70%, se eu pudesse ousar dizer, não estão querendo mais escrever. Embora todos eles tenham um caderno comprado, um caderno novo no início do ano mas não usam, não! (Risadas)” (Anexo C, P3).

A palavra “*antiga*”, aqui, poderia estar sendo utilizada como referência de um tempo passado em termos de crenças e valores geracionais (sendo ele, hoje, um adulto). Ou apenas a representação de que a escola que lhe formou como docente talvez já não dê conta daquela onde hoje atua e encontra-se com os jovens. Parece-me que o contraponto entre “*copiar o conteúdo*” é dado em referência aos estudantes que “*tiram foto do quadro*”, numa referência ao que é testemunhado por ele enquanto comportamentos juvenis da atualidade, completado pela afirmação de que “*não estão querendo mais escrever*”.

Numa relação com os capítulos teóricos, faz-se referência a autores como Leccardi e Feixa (2011) ou Bárcena (2012, citado por SOUTHWELL, 2012), quando no capítulo 3 se discorre sobre os mundos distintos que muitas vezes professores e jovens vivenciam dentro do mesmo espaço e tempo da escola. E, diante deste fator, pode-se apontar que são inevitáveis estas quebras de ritmos ou expectativas de um ou de outro posicionamento. É o chamado tempo-vida, ou seja, a realidade existencial de cada um implicada na relação e na forma de conceber ou de aproveitar as oportunidades.

Relaciona-se, então, que tudo tem a ver com as culturas que um ou outro produz (escola, adultos, jovens) e a forma como esses aspectos estarão presentes, explícitos ou não, no dia a dia da Escola. Tura (2014) relaciona as dificuldades implícitas na insistência de uma universalização e padronização das ações educativas com a desconsideração dos aspectos de diversidade cultural que habitam o espaço da Escola. É nítido que a autora está se referindo muito mais e de forma ampla, às diversas influências culturais em contextos diferentes das escolas que compõe as diferentes regiões do país. Mas, acredito que também se possa considerar essa diversidade quando se focam as diferentes experiências que adultos e jovens trazem para o convívio cotidiano na escola e que estarão expressas pelas culturas constituintes deste espaço.

Estas considerações sobre diferenças geracionais e culturais entre professores e estudantes também podem ser percebidas na fala de outro entrevistado (P2) que, explicitamente, fala de sua dificuldade de compreender a forma como agem aqueles estudantes com os quais não se identifica por uma diferença em relação ao que se lembra de agir enquanto aluno:

P2 - Eu não fui uma aluna como muitos são, sabe, a aluna A. Claro eu me identifico com algumas alunas, e com outros eu não me identifico, e com esses que eu não me identifico eu tenho dificuldade de entender, por que que tu não tá aproveitando isso

que tu tem, olha só a chance que tu tem, né? Olha todo esse aparato que tu tem e tu não aproveita, essa questão muitas vezes o professor, ele se pega nisso, né? Olha o aluno “tal” não está aproveitando, olha que horror, olha aquele ali... Pra gente é uma crise geracional, ele é de um outro momento, né? Eu acho que isso, às vezes, também gera um bloqueio complicado. (Anexo C, P2).

O que é ser a “*aluna A*” – não fui explícita nessa investigação na hora da entrevista, mas faço a inferência de que para esta professora parece ter valor o aluno que é excelente, considerando que historicamente o “A” tem a ver com nota ou conceito máximos. Parece que em seu conceito de diferenças geracionais a visão aqui é de que o aluno não aproveita as “chances” que a Escola propõe. Ou seja, quando for adulto perceberá o que deixou para trás, pois os jovens não possuem este pensamento.

Aqui parece-me explícito o conceito de comportamento mais descomprometido nas gerações mais jovens. Mas que formas de conhecer ou de aprender as quais estaria se referindo esta professora? Poderiam estar ligadas ao fato de considerar que os jovens deveriam aderir mais intensamente às propostas que a escola vai ofertando e, em sua visão, isso não faz parte dos comportamentos juvenis. Sua referência de que tem dificuldade em entender, por não se identificar também deixa aberta a possibilidade de compreender o quanto nem sempre concorda com o que testemunha no comportamento de seus jovens estudantes.

Ainda focando na fala citada acima (P2), reflito sobre o que seria o “*aproveitar as chances*”? Provavelmente, esteja ligada a seus valores pessoais em relação à escola, enquanto instituição, numa visão de que esta prepara para a vida e, como consequência, para o mundo do trabalho, do sucesso econômico e/ou de carreira.

Essas questões já foram trazidas no capítulo 2 desta dissertação, quando trouxe uma reflexão de Pais, Lacerda e Oliveira (2005) sobre o encontro das subjetividades entre caras e coroas, referindo-se às diferenças geracionais entre jovens e adultos, demarcando com essas expressões o que é legal ou o que é careta, retrógrado e já ultrapassado. De certa forma a fala deste professor também demarca essa questão, mas sob uma ótica contrária, como se errados estivessem os jovens que “*não aproveitam*” e, portanto, com quem nem sempre ela se identifica.

Além disso, por trás da questão de consideração do *ser jovem* pelo lado da imaturidade ou de comportamentos mais conflituosos ou transgressores, temos uma noção de juventude menos plural e mais generalista, ligada às formas de conceber as juventudes presentes em pensamentos mais tradicionais ou superficiais, que não consideram tanto a pluralidade e as expressões das culturas juvenis pelo contexto de cada experiência. E aqui retorno à citação utilizada no capítulo 4 quando trago os conceitos de Dubet e Martucelli (1997) na afirmação de

que: “A maior densidade subjetiva dos indivíduos [...] procede de uma sociedade mais complexa.” Portanto, possivelmente um professor que vem se constituindo ao longo das transformações deste tempo possa encontrar uma dificuldade maior nas identificações com olhares de maior complexidade.

Dentro de uma linha semelhante, ao considerar as percepções e conceitos sobre as características e os desafios na relação com os jovens estudantes com quem atuam, algumas falas também deixam explícita a consideração sobre os encontros geracionais presentes na formação e na atuação dos professores.

É o caso do professor P1 que traz seu incômodo e desgaste com alguns comportamentos comuns em seu cotidiano, afirmando o quanto isso lhe causa “*cansaço*”:

P1 - é aquela coisa, que a toda hora (muda a voz): “Sora, o Fulano me bateu... Sora, o Fulano pegou o meu caderno... Sora, o Fulano botou o pé para mim cair...” Essa coisa cansa a gente, né? Por que tu passa mais tempo, né? (muda a voz): “Fulano pára, Fulano, senta, Fulano não sei o quê...” Que realmente dando a tua aula, trabalhando e trocando, né, as informações... (Anexo C, P1).

A dispersão que exige do professor a manutenção de uma ordem da sala de aula, parece uma ideia atrelada ao não receber atenção daqueles para quem prepara as aulas que intenciona realizar. Ou, ainda, poderia estar ligada à diferença que é contar com uma maturidade conforme a concebe em torno das faixas etárias (quanto mais jovem, mais imaturo, segundo seu olhar). Em uma sequência de sua fala acaba citando que “*a noite*” não se tem a mesma dificuldade:

P1 - Claro, e tem a noite, na noite não tem isso, né? O pessoal que vai à noite é para estudar, quem não se encaixa, não gosta muito, desiste, né? Mas com a gurizada o que cansa é sempre tá ali né na cobrança na briga. (Anexo C, P1).

Nesta expressão tem-se a visão sobre diferentes contextos de atuação na Escola, demarcada pelo formato e pela faixa etária – “*à noite*” estão os jovens e adultos trabalhadores, talvez mais próximos de sua própria faixa etária ou contexto de trabalhador, e que também enxergam de forma diferente daqueles jovens mais “*imaturos*” citados por ele, atrelando a esta caracterização o fato de estarem na escola para o “*estudo*”.

Mas, o que seria o interesse pelo estudo? Assim como já refleti sobre o “*aproveitar as chances*” citado em parágrafos anteriores (fala do professor P2). Possivelmente as propostas da escola nem sempre acompanham as mudanças que a sociedade produz ao longo do tempo, ainda que muitos aspectos dela estejam (re)produzidos dentro do ambiente educativo. Afinal, todos são indivíduos convivendo numa coletividade que é gerada a partir de quem são na própria

sociedade. Por isso a importância da consideração sobre as subjetividades e os contextos, sobre a pluralidade e o multiculturalismo.

Conforme está citado no capítulo 2 desta dissertação, numa análise sobre a forma escolar apresentada por Vincent, Lahire e Thin (2001) passando a escola a configurar o meio formal de promoção da aprendizagem instaurou-se uma socialização compulsória que visava ao controle. E a fala dos professores P1 e P2, citadas nos parágrafos anteriores, parece demonstrar a relação com esta necessidade adulta e representante da cultura escolar mais pragmática. Este desafio em relação ao controle causa o desgaste, a dificuldade de identificação e a consideração sobre a imaturidade dos jovens dentro da escola.

Em contrapartida, o mesmo professor, quase em um paradoxo, reconhece, de certa forma, as demandas de seus jovens estudantes a partir da ideia de que a “*geração atual*” não se satisfaz com qualquer oferta, visto serem “*exigentes ou rápidos, seu tempo é curto*”, etc.:

P2 - porque eles são muito mais visuais, eles cansam rápido, tu não consegue, não é qualquer situação que vai convencê-los, não é qualquer método que tu vai usar que vai te ajudar ali nessa situação... Enfim, mas eu acho que essa nossa geração, assim, não a geração em relação à idade, mas a geração da minha formação, assim. A gente já foi para a sala de aula esperando um pouco isso, assim, né... eu acho, não sei... preparados ou pelo menos tentando fazer isso. (Anexo C, P2).

Tais aspectos são vistos em algumas considerações sobre jovens da geração *millennials*, citada no capítulo 3 e que tem como característica o fato de não ter conhecido um mundo sem a tecnologia. São jovens que cresceram e sempre conviveram com a web e as tecnologias que globalizam as relações e o conhecimento. Possivelmente a partir destas diferenças o professor acima traz em sua fala a consideração sobre a dificuldade que faz parte de sua prática as características como as que citou (pouco tempo de atenção, cansaço diante de propostas mais prolongadas, necessidade de variedade nos métodos). Na formação este docente refere que a sua geração já se havia preparado ou pelo menos tomado conhecimento acerca de tais expressões juvenis. Mas, na prática, parece que lhe falta repertório que dê conta de satisfazer as demandas de seus jovens estudantes.

Além do reconhecimento das demandas que as diferenças lhes trazem, há a visão do professor que traz à tona o “*seu tempo*” de juventude para pautar o que percebe em seus estudantes na atualidade. É o caso do trecho da entrevista do professor P4, quando ele afirma que “*eu não fui um bom estudante*” ou “*eu estava na escola pelo social*”. Nessas expressões evidencia leituras carregadas dos conceitos que podem fazer pensar o que é ser bom estudante ou os motivos que levam os jovens à escola:

P4 - eu não sei se eu sou um bom exemplo, porque eu não fui um bom estudante, né? Eu repeti a escola muitas vezes... Eu estava na escola pelo social, pelas meninas, pela educação física... E o estudo era bastante secundário, então eu reprovei muitas vezes. Terminei os meus estudos, ainda era o antigo segundo grau, com uma idade mais avançada, não é? Acho que foi com 18 anos, ou 18 para 19 anos... (Anexo C, P4).

Sua visão geracional aparece pautada pela própria experiência enquanto jovem estudante. Na sequência de sua fala, percebe-se a comparação com o que enxerga como diferença em relação aos jovens com os quais lida hoje no cotidiano de sua prática:

P4 – [...] mas a grande diferença é o seguinte, de novo eu vou voltar na questão da drogadição, na minha geração de 100 jovens eu posso te falar aqui pelo centro da cidade, pelas escolas que estudei, eu tinha um vasto conhecimento pelo futebol... Enfim, de 100 jovens, olha uns 5 a 8 era consumidores de drogas, e a droga era a maconha, principalmente a maconha. Agora, transferindo para hoje, de 100... quantos jovens são usuários de drogas? E aí nós não vamos ficar mais só na maconha, tá? (Anexo C, P4).

Este professor parece estabelecer diferenças entre as gerações, centralizado, principalmente, em problemas contextuais, como o uso de drogas e a frequência ou a variedade com que hoje elas estão disponíveis. Destaco que por sua experiência em comunidades de periferia, é um professor habituado a encontrar esta realidade nos contextos das escolas nas quais atua, especialmente as da Rede Pública, e na rotina das quais explicitou a intensidade e a dificuldade de lidar com tais questões (vide Anexo C – entrevista de P4 na íntegra).

Ele prossegue em suas associações com o tempo geracional, marcando a consideração de que o positivo estava na “*prática de esportes*” e o “*não uso de drogas*”. Parece estar destacado aqui como valor pessoal ou como aplicação deste valor na leitura que faz sobre geração atual (esporte x drogas x ser bom aluno):

P4 - Na minha geração de cada 10 meninos, 6 ou 7 jogavam futebol, jogavam bem futebol. Havia mais campinhos, e para que serve o campinho e a praça hoje? É até um risco, é um perigo, entende? Então, era uma geração que praticava esportes. Poderíamos não ser bons alunos, mas não utilizávamos drogas e praticávamos muito esporte, principalmente futebol. (Anexo C, P4).

E prossegue afirmando que esta não é a realidade que acompanha na atualidade, no contato com os jovens que assiste e que não praticam esportes, ou não têm esta prática incentivada (uma referência ao que a escola não faz?):

P4 - É isso, já não é uma coisa que tu observas hoje, nas escolas, entende? A prática do esporte já não é tão incentivada, eu até me atrevo a te dizer que essa queda na

história do futebol brasileiro, ela tem muito a ver com isso, né? Não se faz mais jogadores como antigamente. Acho que são algumas diferenças, assim, que eu posso te passar de parâmetros. (Anexo C, P4).

Em algumas outras falas isso fica evidente, também, quando se referem frustrações ou incômodos que possam estar presentes na sala de aula, seja porque os alunos não correspondem a algo que foi constituído com investimento pela parte do professor ou porque não estão atentos ao que está se desenrolando no momento da interação, como no caso do professor P1 que chega a utilizar a expressão “*fazer milagres*”:

P1 - eu comecei a observar que nem sempre se está ali total 100% para aprender, o professor pode estar ali fazendo milagres, não é por ele estar ali, sei lá, fazendo macaquices na frente, se tu não estiver inteiro ali, tu não vai aprender. Então acho que trabalhar primeiro com o eu, com o pessoal, é muito importante, para que a pessoa esteja por inteira, para que ela possa conseguir se doar numa caminhada.” (Anexo C, P1).

O que é “*fazer milagres*”? Um investimento de tempo, energia, metodologias, planejamento... que não retorna em resposta por parte do aluno? Seria o conceito de que é necessário contar com o interesse, a presença integral do aluno para que o professor se sinta aceito e correspondido? Isso pode estar relacionado a questões como sentir-se aceito enquanto adulto em meio a jovens. “*Se doar*” poderia ser o corresponder, o aceitar o que o professor, adulto na relação, está na expectativa estabelecendo uma relação de controle e, por que não afirmar, de poder:

P2 – “Olha o que eu preparei, olha o filme que eu trouxe para gente ver, olha eu editei isso aqui pra tu olhar e tu não tá nem aí! Aquela coisa básica que o professor sempre vai enfrentar, aquela frustração básica, se o professor vai saber que aquela maravilhosa aula que ele preparou talvez não dê em nada. Ele (o aluno) nem vai prestar atenção.” (Anexo C, P2).

Ou, ainda, causa incômodo quando o professor se preparou para o momento da aula, mas concebeu sua proposta sem muita convicção. A fala evidencia que, nestas situações, o que ele planejou não contém exatamente o que acredita, tanto no que diz respeito à metodologia quanto à forma como o clima da sala de aula se estabelece a partir de suas proposições:

P2 – [...] O que me deixa desconfortável, sinceramente, é quando eu não... como é que eu vou te dizer? eu não estou fazendo exatamente aquilo que eu... eu não estou convencida, nem eu estou convencida do que eu estou fazendo (risadas) É muito louco isso! Quando eu sei que eu não estou confortável tem alguma coisa ali, que eu estou fazendo, que eu também não aprovo, ou escolhi um caminho que não era, ou eu tô usando muito o quadro, aquilo ali pra mim tá pesado...Aquilo ali, eu transmito isso e essa relação com aluno fica pesada, e aí não rola... assim, o clima da aula não fica

bom, essa coisa... eu não consigo ser aquele professor... eu não consigo, como é que eu vou te dizer... aquele autoritarismo, que eu sei que alguns colegas trabalham bem com isso, eu não consigo muito, assim, é uma coisa que ainda não me toca... (Anexo C, P2).

Vários elementos nesta narrativa podem denotar tanto questões de convicção conceitual, quanto de não dedicação por inteiro ao planejamento, ou, ainda, de ruídos no estabelecimento da comunicação, do vínculo que pode contaminar ou interferir no clima da sala de aula. Além desses aspectos, a questão do autoritarismo pode ter relação com uma visão de disciplina que não corresponde ao que a geração atual aceita ou acolhe e segue, novamente numa ideia de que o poder do controle está afetado ou, mesmo, o professor não crê muito neste poder.

Neste sentido, faço uma relação com o que está exposto no capítulo 4 quando se cita Dubet (2007) e o conceito de que os posicionamentos sociais (no caso da citação ele fala em papéis) têm uma importante implicância na constituição das subjetividades e vice versa. O ponto de sua reflexão, o qual percebo presente nessas falas que acabei de citar, me parece indicativo de que as tensões entre aderir ou resistir têm influência significativa nessas construções.

A partir da ideia do clima da sala de aula, suas relações, tensionamentos, produções de sentido, reflexiono sobre a forma como este pode influenciar na subjetividade de professores e alunos, na troca que se estabelece entre os adultos e os jovens. Aparece, novamente, a diferença de focos de interesse capazes de atuar como elemento de interferência, presente em outras falas dos entrevistados.

A ideia de que as características e os objetivos de jovens na atualidade em relação aos jovens que eles, adultos, um dia foram, quando estiveram na escola, é trazida sob o viés de padronização x diferenças, diversidade.

O mesmo professor acima citado quanto aos aspectos de autoridade e controle (P2) refere-se ao aluno de hoje e sua exigência, como sendo um elemento que deve ser considerado quando ele, docente, vai estabelecer a intencionalidade e a metodologia de sua aula, associando isso a todo e qualquer contexto:

P2 - O aluno de hoje ele é muito exigente, independente da situação, eu acho que é um equívoco achar que porque eu estou dando aula, sei lá um exemplo... eu estou dando aula numa escola que custa uma mensalidade de sei lá quanto ou se eu estou dando aula aqui na Vila Cruzeiro, que o meu aluno vai me exigir diferente. Não! Ele vai me exigir o mesmo... talvez esteja sendo um dos maiores problemas que a gente tem hoje, né? [...] (Anexo C, P2).

A finalização de sua afirmação, caracterizando esta realidade como um problema remete, novamente, a uma visão que não está mais atrelada ao controle ao qual o professor parece ter a necessidade de exercer, quem sabe para sentir-se a autoridade ou a liderança da gestão da sala de aula. Pergunto-me, então, como fica, diante desta aparente necessidade ou conceito, a ideia de autonomia que pauta tantos currículos em torno da promoção de espaços e tempos para as juventudes, concebidas, conforme já discutido nos capítulos teóricos, em sua pluralidade e dinamismo, em sua voz e expressão de aspectos multiculturais?

A fala do professor P4, citada a seguir, parece estar pautada por essas questões. Ele traz a ideia de que em seu tempo como jovem estudante “*os objetivos eram mais claros*” e, inclusive, cita a palavra “*padrão*”, além de trazer exemplos de seus objetivos naquela época:

P4 - [...] os objetivos eram mais claros e era um objetivo, mais ou menos, padrão. Então, por exemplo, vou pegar minha geração de Juventude, o que é que a gente queria, até mesmo... claro, alguns, para alguns... ter um carro ou uma moto, era uma prioridade, mas para a maioria fazer uma faculdade, ter uma profissão e um emprego fixo e esse emprego fixo estável. E ele (emprego estável) vinha como, através do que? De um concurso público. Então, a maioria daqueles que foram meus contemporâneos de Juventude hoje trabalham no Banco do Brasil, na Caixa Federal, na Corsan, na CEEE... a gente buscava isso. (Anexo C, P4).

Sua visão geracional para autonomia aparece ligada à estabilidade na construção de um projeto de vida, própria de uma sociedade que mantinha padrões (usando sua própria palavra) mais estáveis e controláveis. É necessário destacar que suas características são as de um professor com mais de 30 anos de experiência docente e faixa etária em torno dos 55 anos atualmente, para que se deixe explícita as características de um tempo social com os pontos citados.

Analisando as marcas dessas diferenças citadas até aqui pelos professores, principalmente demarcadas pelos momentos sociais que parecem distanciados pelo aspecto da estabilidade, retomo aqui o que está posto no capítulo 3, No texto está evidenciado o embasamento de ideias pós estruturalistas (SCHOLTE, 2000; LACLAU & MOUFFE, 1985, KELLNER, 2002) para demarcar os conceitos da perda de marcadores de certeza que acabam por implicar a constituição das subjetividades e identificações que tanto jovens quanto adultos experimentam diante da realidade social na atualidade.

Além disso, no mesmo capítulo também se reflete acerca do que surge na multiplicidade de articulações do discurso e a dinâmica de antagonismos sociais, citada do pensamento de Soutwell (2008) e que parecem justificar que entre sujeitos diferentes têm-se pensamentos, conceitos, discursos e atuações também diversas, sem a possibilidade de atender a esta

expectativa de estabilidade ou de padronização presente, especialmente, na fala do professor P4.

Além das questões geracionais e de elementos das culturas juvenis e da escola, muitas vezes implícitas na satisfação ou nas dificuldades do cotidiano da sala de aula, ainda existem os elementos de consideração sobre o ser professor percebidas pelos docentes na relação com os alunos.

Destaca-se, no caso, os elementos de valorização ou desvalorização, desgaste e exigências, necessidade de completar cargas horárias. Um dos professores (P1) evidencia que sua trajetória e, possivelmente, constituição do ser professor está atrelada às necessidades pessoais e escolhas que foi realizando:

P1 - [...] em 2000, porque era contrato, eu não estava nomeada ainda, o diretor me chamou e disse que tinha uma outra carga horária para mim [...] tinha uma professora que estava sempre entrando em licença saúde, e aí ele me perguntou “o que tu acha de pegar os sextos anos!?” Daí eu disse bem vamos lá , né? Eu estava precisando aumentar a carga horária, eu estava só com 20 horas. Então em 2000 eu fiquei com 40 horas e logo em seguida eu passei para 60 horas. Aí eu fiquei uns 6 anos com 60 horas, [...]. Eu comecei com os sextos anos e logo em seguida o Médio começou à noite. Então eu comecei a dar aulas para o primeiro ano do Ensino Médio. E aí eu dava aula de Português, Literatura, Ensino Religioso e Educação Artística, eles me viam de segunda a sexta, não aguentavam mais. [...] as turmas eram lotadíssimas, eu cheguei a ter turma com 73 alunos, não tinha lugar para mim, porque mesa e cadeira tinha que ter pra eles. (Anexo C, P1).

A realidade explícita na fala da professora está no atendimento da sua necessidade de ter carga horária que dê conta do aumento de seus rendimentos. O que também pode ser inferido na fala de um outro professor (P3) que destaca a “*falta de segurança*” que os professores experimentam, sob sua ótica:

P3 - [...] o professor ele não se sente seguro mais de ser professor. Em bate-papo livre, aberto, com os estudantes, às vezes muitos perguntam... a gente sempre fala sobre ser professor e eles perguntam como é ser professor, [...]
Então reconhecem, no entanto não tem o desejo, porque o reconhecimento financeiro é bem diferente. E aí surgem questões, né, o político que ganha mais, um jogador de futebol que ganha muito mais e estuda menos, e sempre estão ganhando mais... Parece até clichê, mas não é clichê, é uma realidade, infelizmente, que atravessa, né, o nosso país inteiro. (Anexo C, P3).

O complemento de seus enunciados parece explicitar uma realidade de desvalorização que se torna senso comum no cotidiano de trocas sobre a realidade docente, em muitas escolas. Tal afirmação decorre, também, pela escuta dentro da realidade em que hoje estou imersa, mesmo sendo ela correspondente ao sistema privado de ensino.

Aliada a essa ideia de desvalorização e atendimento de necessidade básica para tomada de decisões de trajetórias, como evidenciado pelos professores acima, tem-se o relato dos sentimentos de esgotamento decorrente desta carga horária ampla aderida pelos docentes. O professor P4, com todo tempo de experiência e de identificação que evidencia ao longo de sua entrevista, deixa essa realidade evidente em sua fala:

P4 – Por outro lado o que me cansa um pouco às vezes né, eu não vou te dizer que estressa, mas é muito cansativo, é ter que trabalhar 3 turnos. E eu venho dessa rotina aí há muitos anos na minha vida desde. Na época de faculdade tive que trabalhar, então lá se vão uns 36 ou 37 anos na minha vida com a função em três turnos. Então, isso é cansativo. A dificuldade é o seguinte, né? A nossa profissão é uma profissão muito difícil, muito corrida, cheia de atribuições. (Anexo C, P4).

O mesmo professor traz, ainda, o aspecto integração entre quem ele é em sua vida pessoal e profissional, destacando, ao final do trecho reproduzido abaixo, sua identificação e visão vocacional com a escolha pela profissão, mesmo diante das dificuldades e pouca valorização:

P4 - Professor é um ser humano, tem seus problemas, suas contas para pagar. O professor de escola pública já um pouco insatisfeito como todos os contextos e tal, e mesmo assim ele tem que estar bem, ele tem que estar preparado, tem que estar com o coração aberto para atender aquela criança, aquele aluno, que precisa. Isso exige muita sensibilidade, isso exige um dom, como eu já havia mencionado antes. A consciência dessa missão, né? Estar disposto a isso, não é? Mas é um papel muito importante, muito importante. (Anexo C, P4).

E por que finalizar este capítulo de análise falando de aspectos como esse, em relação ao professor, um adulto, implicado na relação com jovens dentro do espaço escolar, imerso no tensionamento natural que as diferenças geracionais produzem? A intenção é uma pontuação reflexiva sobre todos estes elementos, antes de se registrar sobre o que dizem, mais diretamente, sobre os jovens com quem convivem (capítulo a seguir). Estar identificado e pensar sobre a realidade me parecem pontos importantes, talvez implicados, também, na forma como irão relacionar-se e produzir seus conceitos sobre os jovens.

7 JUVENTUDES E CULTURAS JUVENIS SOB A ÓTICA DOS DOCENTES

Ao discorrer sobre o que dizem professores sobre a escola e sua prática, além de como se percebem enquanto adultos, representantes de uma geração que já viveu aspectos da juventude (ou ainda se enxerga vivendo, eis aqui uma questão), chegamos ao foco principal deste estudo, partindo para a análise sobre de que forma os entrevistados evidenciam sua visão e sua fala sobre quem são os jovens.

Neste sentido, a análise a seguir traz pontos relativos à diversidade e singularidades, expressões e linguagens, entre outros aspectos das culturas juvenis sob a ótica destes professores que convivem dentro de ambientes educativos com os jovens enquanto seus alunos.

A proposição é de que se inicie pelo fato de que a escola existe e a frequência dos jovens nesse espaço nem sempre está atrelada a uma escolha própria ou a desejos, por diversos fatores. A legislação torna obrigatória à família a manutenção dos filhos na Escola Básica, definindo em seu Art. 6º que: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade.” (BRASIL, LBD nº 12.796, 2013). E há, ainda, a preocupação ou a demanda da capacitação para o que um dia será para eles, os jovens, o mundo do trabalho, a partir da ideia de que é preciso desenvolver competências para que se obtenha sucesso nessa inserção.

Na fala dos entrevistados tem-se a evidência de alguns elementos e, também, contrapontos dos elementos citados. Em uma dessas falas, aspectos das culturas juvenis, como a intenção do encontro, e as expressões de sociabilidade, aparece no enunciado do professor P1, que considera serem estes os pontos de maior satisfação para os jovens que frequentam a escola. O professor aponta a questão acadêmica como secundária, pois seria o foco de maior obrigatoriedade e interesse dos pais, não diretamente dos estudantes, como deixa claro ao lembrar da fala de alguns deles:

P1 - Muitos já me falaram: “Ah, eu venho pra escola, porque o meu pai e a minha mãe me obrigam, eu não gosto de estudar..” Ou prefere ir para ver os amigos , porque eles acham que ali é um encontro, né, tipo um shopping muitas vezes, onde tu vai pra encontrar teus amigos, onde tu vai e tu conversa, Aí tem a merenda, que seria, né, a lanchonete, tem muitos que vão nesse sentido. (Anexo C, P1).

Na sequência de sua fala, uma expressão sobre a escola ser “*mais importante a frente*”, a partir do que da formação ofertada, o docente leva a refletir sobre a presença do conceito da escola com função de formadora de mão de obra, de atendimento das necessidades do mercado.

Além disso, faz uma consideração de imaturidade relacionando-a com a percepção deste valor sobre a escola, do preparo para o campo de trabalho e para vida produtiva:

P1 - É que eu acho assim... que eu vejo, que hoje não tem uma maturidade também, para entender o quanto é importante o estudo mais adiante. Então, ele só vai começar, acho, que dar o valor real, quando tu precisa daquilo... Então para eles, assim, muitas vezes, mais assim, é porque o pai e a mãe quer, porque diz que tem que estudar, eles não tem ainda aquela conscientização, que estudar faz parte da formação, que eles precisam para, futuramente, formar uma família, para que eles possam ter um emprego melhor, progredir e etc, né? Então eu acho que um pouco levam na brincadeira nesse sentido. (Anexo C, P1).

A palavra “*conscientização*” parece aqui utilizada numa relação entre maturidade e reconhecimento do valor da educação atrelado ao “*estudo*”. O que seria este estudo e a que ele leva? Por que conscientização? A inferência que faço é de que seria um sinal de que a formação deste professor possa ter sido pautada pela ideia de que se civiliza o que vem de fora da escola, o que ainda não recebeu dela o conhecimento.

A pergunta “*por que os jovens vão à escola*”? parece ter mobilizado outras falas semelhantes, pois o professor P2 também afirma que “*não é opção só do aluno*”. Coloca este valor da decisão sobre a família, possivelmente também pela obrigatoriedade que existe em torno das responsabilidades legais que ela carrega em si, como já exposto acima. O que se verifica um pouco diferente na fala desse docente é o apontamento de que há possibilidade da consideração da opinião dos jovens na escolha das famílias:

P2 - escola ela não é uma opção só do aluno, quem escolhe, geralmente, a escola é um acordo na família, ele até fala, mas muitas vezes é muito mais a família. Porém, eu vejo, assim, estudantes que, claro, tem muito peso nessa escolha e também na manutenção dessa escolha, né? (Anexo C, P2).

E na sequência de seu enunciado, fica exposta, também, a visão sobre escola como meio que socializa, como sendo a primeira opção de escolha agradável por parte dos jovens ou como tendo repercussões na vida deles:

P2 - eu muitas vezes me peguei dizendo assim para os alunos: “Ah, mas vocês não estavam com saudades da escola...” e eles: “ Sim, professora, a gente estava com saudade da escola!” Eles vêem a escola como um... é um total, assim... eu vejo que eu sou parte, sou só uma integrante, de uma totalidade. É a vida social deles, eles vêem muito como um mundo social deles, assim... Eu fico imaginando que agora, assim como nós também, no trabalho, está difícil.... Mais do que isso, para eles é o mundo social, por isso que muitas vezes, muitas coisas que acontecem dentro da escola, às vezes para a vida de um adolescente ou de uma criança toma proporções muito graves! (Anexo C, P2).

Quando o professor fala sobre a escola ser o “*mundo social*”, parece estar afirmando que o ambiente educacional não fica apartado do que os jovens também vivenciam ou experimentam em outros ambientes, possivelmente reproduzindo relações ou situações, experiências, que se mesclam ao que a escola propõe. Eis aqui uma questão pertinente a ser analisada, refletida: não seria a escola o lugar onde os jovens também encontram espaços para suas expressões? Talvez isso dependa da estruturação organizativa, da proposta de currículo, ou pode ser que em alguns momentos exista maior espaço ou maior embate. Todas são questões consideradas neste estudo, visto que as culturas estabelecidas entre jovens e adultos parecem ser pontos importantes de como considerar a produção de significados por eles.

Ainda pode-se considerar o que foi dito pelo professor P2, quando, ao final do trecho recortado acima, afirma que “*muitas coisas que acontecem dentro da escola [...] para vida de um adolescente [...] toma proporções muito graves*”. Estaria nessa afirmativa expressando que há experiências desconfortáveis ou até traumáticas nas relações que se estabelecem dentro da escola? E quais seriam elas? Já que se afirmou que as culturas, em encontro, produzem significados, provavelmente aqui também estejam envolvidas estas contrariedades ou embates de aspectos culturais que não se correspondem em termos de sintonia ou de concordância.

Em relação a esses encontros e desencontros, destaca-se, mais uma vez, o pensamento de Bárcena (2010), já referido no Capítulo 3, quando este pontua que a experiência produz sentidos aos envolvidos, pautada pelo diálogo. Neste sentido, observando e escutando o que o professor acima diz, quando afirma que algumas coisas que acontecem podem ser “*graves*” na vida dos jovens, faz-se a inferência de que a consideração pela experiência vai depender da forma como cada um a interpretou e sobre ela falou (ou não falou).

As realidades são faladas ou interpretadas a partir do que a experiência mobiliza em cada um. Conforme Blinkenstein (1990) aponta (Capítulo 4), a socialização e os processos educativos são pautados pela representatividade do símbolo que cada um carrega em si. A indicação ou a impressão de significado para o dia a dia na escola, que pode estar na relação e no encontro com os pares, até a demanda de alimentação ou da possibilidade de viver o que no meio familiar nem sempre encontra espaço, todos são representatividades que tendem a encontrar espaços diferentes dentro de cada um dos sujeitos que na escola se encontram.

Na sequência desta reflexão, parte-se para visualização do que os adultos consideram em relação às construções da escola em comparação com os comportamentos e expectativas que os jovens apresentam.

O professor P3, faz um comentário que remete ao fato de que a cultura da escola e suas formalidades, exigências, nem sempre fluem da mesma forma que as expressões e focos de

interesse das juventudes, promovendo um possível tensionamento, ainda que os jovens possam apreciar o que ela oferece:

P3 - O jovem... eu digo o seguinte, o jovem, ele gosta da escola, né!? O jovem, eu digo amplo, né, mas do Ensino Médio, eles gostam da escola, no Ensino Fundamental também, eles gostam. Talvez o que incomode a eles é a questão de eles terem momentos para fazer cada coisa. Eles não gostam de seguir regras, mas eles gostam da escola. Então, seguir regras, para eles, ainda é o fator que limita. (Anexo C, P3).

A pergunta que fica é: “*o que os jovens gostam na escola*”? O que o espaço da escola traz para os jovens talvez, em certas situações, permita algumas expressões que lhes traduzam espontaneidade. No capítulo sobre a Escola foi citado, também, a questão de poder “*ser você mesmo*” quando se está na escola em contrapartida com as expectativas da família, na visão dos professores. Pois uma das falas, do professor P3, evidencia tais aspectos, trazendo em sua resposta diversas motivações para que jovens estejam na escola e dela gostem de participar:

P3 - Então, eles querem ir para escola, porque é na escola que muitos deles se encontram, os seus amigos, é na escola que muitos deles têm uma refeição, às vezes. Tem o aspecto da merenda escolar que é bem importante. É na escola que eles podem, eventualmente... aquilo que eu falava pra ti no início da entrevista... é na escola onde eles encontram os pares e aí eu digo pares no sentido mais amplo. Muitos nos narram, para nós professores, que não podem assumir, por exemplo, a sua sexualidade em casa, porque a família pode brigar, pode, não sei, fazer algo... Mas na escola eles podem ser eles, podem se abrir para os colegas, por isso que eu digo é na escola que tudo isso acontece. Então, eles gostam da escola. (Anexo C, P3).

Quando evidencia que os “*pares*” são importantes e que aspectos talvez carregados de preconceito por familiares ou pela sociedade em si, como a expressão sobre a sexualidade, podem encontrar espaço de espontânea expressão na escola (“*podem ser eles*”) esse professor está evidenciando que no ambiente escolar pode existir tal espaço, pelo menos no que corresponde ao de sua experiência. Parece, dessa forma, estabelecer uma relação entre gostar da escola e encontrar nela o espaço para ser o que deseja ser. Poderia ser considerada, dessa forma, um espaço seguro? Possivelmente quando dá condições para esta expressão, pela fala explicitada, talvez possa representar este ambiente que dá condições de constituição de identidades. O que se reflete é que, na verdade, pela já referida *forma escolar* talvez não se tenha este espaço direcionado com objetivos para que tal expressão ocorra de forma aberta.

Se for feita, aqui, a relação com o conceito de *presenteísmo* trazido por Maffesoli (2004) e citado no Capítulo 4 em que o importante é *viver* o dia a dia, e corresponder isso a uma característica afirmada sobre as juventudes na atualidade, talvez possa se fazer a relação com o que é vivido no cotidiano da escola. Pela fala destacada acima (P3), parece que o convívio com

certos aspectos da escola, traduz-se em identificação e satisfação, especialmente no que é experienciado na relação com pares. E isso acontece todo dia, em variadas situações que eles mesmo produzem a partir do encontro, das conversas, das trocas, das risadas e dos posicionamentos. Fica a dúvida: será que seria esta uma realidade frequente em espaços escolares? Será que este espaço existe na maioria das escolas com estas características?

Além do encontro entre eles, os jovens, dentro da escola, ou para além de seus muros, como são percebidos quando se pensa a autonomia, o comprometimento com a escola e a expressão de posicionamentos? Os professores trazem, em quase a totalidade das falas aqui mapeadas uma ideia de “*dependência, preguiça*” ou o que poderia ser interpretado como uma falta de visão sobre o que é importante e possível para que a aprendizagem se concretize.

Um dos professores (P2) parece mais categórico ao afirmar isso, destacando que “*não os enxerga*” com esta autonomia e iniciativa e relaciona esta percepção com aspectos familiares que observa, também, quase fazendo uma relação de causalidade com isso:

P2 - Eu, infelizmente, eu vou te dizer que eu não enxergo muita autonomia nesse aluno, eu não enxergo. Por isso a minha preocupação de ouvir uma mãe me dizer isso, no sexto ano: “olha, agora eu vou deixar o fulaninho, ele que vai cuidar das coisas dele”, mas agora que ele vai estar precisando de ti! Pelo menos é a minha opinião, o aluno ele tá entrando num novo mundo, então... (Anexo C, P2).

Ao mesmo tempo, aponta que ele mesmo verifica a necessidade de orientar, direcionar, supervisionar, e faz a crítica quando isso não está presente na atitude de seus colegas de docência. Também relaciona esse descompromisso com a consideração sobre a impossibilidade que enxerga em seus jovens estudantes, caracterizando-se com a palavra “*perdidos*”, a qual, em seguida, ele mesmo reformula, mas não identifica o que é esta consideração sobre a limitação percebida, em sua fala:

P2 - O cara tá lá no Ensino Médio, no terceiro ano, e aí tem professores que me dizem assim: “eu não mando agenda para aluno de segundo ano ou de terceiro ano”, eu digo bom eu mando, eu continuo mandando, eu continuo mandando aviso para família, enfim! Eu, muitas vezes, vejo eles perdidos quanto a questão do que fazer, eu vejo eles perdidos, assim, eu vejo eles ainda.. ah, eu não quero ser assim... as palavras têm muita força, né? perdidos não é bem a palavra. (Anexo C, P2).

Com a expressão desse professor, faz-se o questionamento acerca de como ele enxerga os jovens, a partir do que está expresso em seu enunciado, e que parece estar fixado na ideia de necessidade de direcionamento e controle. Analisa-se esta afirmação a partir do que no capítulo 4 foi delineado, com alguns pontos defendidos por Reguillo (2007). No destaque estava o conceito de autonomia gerado pela cultura, a partir de aspectos como a multiplicidade e a

pluralidade juvenis, aparecendo em contraponto com o que as instituições promovem em relação aos jovens, visto que as concepções estabelecidas por elas têm uma tendência de formatação a partir de expectativas preconcebidas ou geradas por conceitos até então elencados de forma fixa.

Há uma outra evidência destas considerações pautadas por expectativas mais fechadas dos adultos, talvez influenciado pela forma como se estrutura a própria cultura escolar, quando na fala do professor P3 aparece destacada uma nova afirmação contundente a respeito da ausência de autonomia em seus jovens estudantes:

P3 - É... então, é uma atitude mais passiva, é uma atitude mais passiva... (risos) Porque fazendo esse paralelo, né, de quando eu era jovem... quando eu era mais jovem, tinha a idade deles, nós, geralmente... a minha geração... costumávamos até, neste protagonismo, antecipar fatos, antecipar situações. Essa geração não, essa geração eles estão mais acomodados, né? Então na questão da autonomia, é bem mais complicada... eles não têm essa proatividade, de busca, de resolver, deixa acontecer, sabem que vai chegar... eles não tentam, de alguma forma lidar com a situação, eles sabem que a situação vai chegar e, aí eu digo, eu enxergo, né? - talvez eu esteja enganado - mas eu enxergo que a postura deles é mais uma postura passiva, no sentido da autonomia. (Anexo C, P3).

A comparação com a “*sua geração*” deixa marcado um contraponto entre a visão do adulto e o comportamento do jovem, ambos em contraposição caso for considerada a expectativa do primeiro, o professor. A produção de sentido, enquanto adulto, está na afirmação “*eles estão mais acomodados*” e pode traduzir o conceito de que a passividade é uma marca dos jovens com quem trabalha. E sua fala prossegue reforçando esta relação, pois destaca palavras como “*dependência infantilizada*” referindo-se à forma como, em sua visão, os jovens aguardam que os adultos se manifestem para dar conta de que produzam:

P3 - [...] chega a ser de dependência, de tudo: do professor, dos pais... mas não é uma dependência infantilizada, digamos assim, é uma dependência que eles sabem que se eles não fizerem, vai chegar... porque o adulto que está ali por trás perde a paciência de ter que ficar mandando várias vezes, de ter que ficar incentivando, vai fazer para que “a casa não caia”. Se não tiver este outro sujeito, ali envolvido, nessa relação, Eu não sei como é que cada um. né? (Anexo C, P3).

No destaque para a existência de uma relação de dependência, evidencia sua referência a este outro sujeito, destacando que o papel do adulto ainda é o de condutor dos processos educacionais dentro da escola, evidenciando uma visão de passividade sobre o comportamento dos jovens.

Um outro professor (P4) chega a afirmar que pensar e refletir sobre isto (a pergunta sobre autonomia dos jovens) é algo difícil de responder. E traduz sua visão de que este é um

aspecto que talvez seja diferente, conforme contextos ou perfis, pois afirma que “*é muito relativo*”. Destaca esta relatividade em certo contraponto em relação às afirmações anteriores, pois atribui a autonomia à necessidade de naturalmente também dar conta de certas tarefas do contexto de realidade familiar (mais rural). Mas, ao final de sua fala, expressa que a maioria “*carece um pouco*” desta autonomia:

P4: Olha, essa pergunta, ela não é fácil de responder... Acho que é muito, muito relativo, muito relativo. Na escola onde eu atuo, no turno da tarde, eles estão no nono ano, há um passo do Médio. Eventualmente eles ainda têm contato com estudantes do Médio, eles são bem autônomos, são muito mais. Eu percebo, assim... eu não saberia te dizer, se isso, assim, é uma coisa mais geral, assim, mas eu percebo isso, com muita autonomia. Até porque, muitos estão numa escola que fica na divisa do urbano com o rural, então muitos deles ali, o padrao enfim, o avô, o tio, o próprio pai... tem sítio. Então eles têm que aprender a lidar com agricultura ou com o gado, então eles têm, assim, esse pique, dessa autonomia, talvez influenciados por isso, não é? Mas eu acho que o jovem, de uma forma geral, ele carece um pouco de autonomia hoje. (Anexo C, P4).

A atribuição do desenvolvimento deste comportamento tomada em relação com aspectos da vida familiar aparece como uma consideração da influência das experiências e suas qualificações. Este ponto já foi trazido, anteriormente, com o pensamento de Bárcena (2010) no capítulo 3. E parece um ponto particularizado na consideração desse professor, pois o aspecto geral da autonomia dos jovens, hoje, é trazido na mesma relação de carência exposta em relação ao que os outros professores afirmaram.

Numa evidência de que cada contexto leva a uma visão sobre as juventudes, ou seja, o meio relaciona-se com a forma como se expressam, já foi apontado no capítulo 4 em que a autora Reguillo (2003, p. 104) defende a ideia de no “[...] conformarse con las delimitaciones biológicas” e, portanto, ampliar o olhar para os contextos socioculturais onde estão inseridos. E, neste sentido, em muitas das falas dos entrevistados tem-se a visão sobre características, experiências ou dificuldades específicas dos jovens com quem convivem.

No caso da fala do professor P4, questões relacionadas às drogas e à violência aparecem como elementos do meio social que não deixam de estar entrelaçados ao contexto da escola. Esta afirmativa pode ser uma evidência ou um reforço à constatação de que não é possível pensar a escola sem observar quem é e como se constitui o meio onde está inserida (contextos):

P4 - O que eu vou falar é muito triste, mas é uma realidade! O que que acontece hoje, o índice de drogadição, ele cresceu muito, não é? E o número de jovens e, até crianças, desde 10 ou 11 anos, que trabalham para o tráfico é uma coisa, assim, assustadora! E quando tu trabalhas numa comunidade, mais específica, onde naquela escola 75% dos estudantes são dali, tu consegues enxergar isso de forma mais clara, né? Então, isso, na adolescência, é uma coisa que chama muito atenção, muito! (Anexo C, P4).

O que parece ser conceito sobre uma tríade de interações apontada pelo professor (jovens x drogas x problemas da escola) pode estar pautado nas experiências que, como docente, acumula ao longo do tempo em ambientes diversos. Relembro, aqui, estar falando de um professor com mais de 30 anos de atuação e que traz a sua visão construída ao longo de um período, se transformando, pelo que ele deixa claro em sua fala. Aqui ele deixa claro também a questão de especificidade da comunidade onde a escola em que atua está inserida. E, destaque, este professor também tem longo tempo de atuação em escolas privadas, trazendo a possibilidade de fazer estes contrapontos e visões de mudança da realidade. Em seu enunciado fica exposto seu conceito de que a disciplina pode ser capaz de amenizar ou conter a demanda problemática com as drogas. Talvez implícita a ideia de que os jovens necessitam de um controle externo para conseguir manter o autocontrole ou desenvolver a auto regulação.

Na sequência de sua fala, aponta obstáculos para sua atuação e aparece a associação ao uso da “*disciplina*” na relação com os jovens, destacando o quanto isso é exigido da atitude do professor. Quando cita que há estudantes que “*não se enquadram no esquema de estudo*” evidencia que sua concepção sobre a gestão de sala de aula e posicionamento diante de jovens que não correspondem à expectativa:

P4 - Eu ainda tenho a sorte de trabalhar numa escola de periferia onde ainda tem um regime disciplinar muito rígido, entende? Então, aquele, assim, que não se enquadra dentro daquele esquema de estudo, botou aqui é para estudar... ele mesmo vai saindo, vai procurando outro rumo, outra escola, né? Já à noite é um absurdo, assim, o número de adolescentes que são usuários de drogas e que, notoriamente, muitas vezes vão nessa situação de drogadição para a sala de aula, vão com reflexo disso e é um agravante e traz dificuldade no trabalho do professor, né? Porque é claro que acaba atrapalhando a aula não? Então é uma coisa, assim, preocupante, para mim talvez seria o ponto número 1!! (Anexo C, P4).

Os jovens parecem caracterizados, aqui, por sua condição de desafio nas situações descritas pelo professor, exigindo deste um posicionamento mais firme e talvez de maior conhecimento sobre manejos, sobre as limitações implícitas no comportamento de adição e abuso de drogas. Tal realidade é percebida como algo que “*atrapalha*” a aula e, muito provável, as intencionalidades docentes.

Em contrapartida às ideias acima, encontra-se a visão sobre os potenciais de ação e de visão crítica da realidade, pela demonstração de reconhecimento de que os jovens não se constituem apenas em sua eventual passividade diante de alguns temas, mas também se apresentam como aqueles que têm possibilidade de entrar no diálogo e na ação sobre as demandas do meio.

O professor P1, por exemplo, traz uma visão de liberdade associada a conceitos de sua experiência de vida enquanto jovem. A relação que faz com os jovens, na atualidade, estabelece um contraponto e remete a questões geracionais. Também evidencia que sua ação educativa e, talvez, da escola, em geral, abre espaço para um diálogo maior na atualidade do que “*em sua época*”:

P1 - A minha mãe e o meu pai foram criados lá para fora, 10 irmãos cada um teve, Deus me livre uma coisa tipo aquilo “uma moça não ser virgem”, essas questões, né? tem que casar virgem, tudo assim um tabu, muito tabu. E hoje eu acho que os jovens têm um pouco mais de liberdade, não é? Eles conseguem um pouco mais dialogar, botar para fora, e a gente procura ali na escola, eu acho, também, dar esse espaço para eles, coisas que antes não tinha. A escola, antigamente, nem pensar, não tinha esse espaço de dialogar, de conversar. O pai a mãe não conversava escola também não conversava iam aprender na vida. (Anexo C, P1).

Ao focar a análise desses enunciados, identifica-se a presença de questões geracionais, como também de possíveis mudanças na estrutura, na metodologia e, quem sabe, na cultura escolar. A partir do que esse professor discorre, percebe-se num entrelaçamento de sua história com o que percebe na atualidade. A consideração desta abertura maior parece destacar algo que, em sua época, poderia ser encarado com maior carga de exigência ou de direcionamento de vida, pois o que a família não abria espaço para dialogar aparece relatado como sendo aprendido na vida.

Ao considerar tais afirmações faço a reflexão sobre que espaços a cultura da escola, hoje, realmente possui para que se estabeleça esta escuta. Também intenciona-se levantar alguns pontos em torno da ideia de que vida e ação educativa na escola estão sempre implicadas entre os aspectos que vão constituindo as subjetividades dos sujeitos. E, neste sentido, não há como desconsiderar que contextos familiares, de relações sociais como as amizades ou outros que estejam associadas ao dia a dia de jovens e adultos também estejam implicados na forma como apreenderão os elementos das experiências que também terão no interior da escola.

E, se é isto que se desenrola, um encontro e um entrelaçamento de várias histórias, como os adultos de hoje, mais especificamente os professores, têm percebido a ação dos jovens nos ambientes onde eles se expressam e imprimem suas marcas? Aqui destaco o conceito da autonomia, ligado ao que muitos estudos hoje consideram como ação de proatividade ou de iniciativa, comprometimento, envolvimento, com as mais diversas questões.

Aqui, retorno as falas do professor P1, quando ao falar dos espaços de maior abertura ao diálogo, em seguida afirma que enxerga “*protagonismo*” nos jovens em geral. E faz esta

referência citando o que observa em espaços e projetos da escola onde atua e liga esta participação ao potencial de liderança:

P1 - [...] muitos são protagonistas! Muitos eu acredito que sim, até porque... a gente tem lá, um projeto, que é o teatro... não sei se tu já ouviu falar do nosso teatro. O teatro na escola, pois é, nós temos há mais de 10 anos o teatro, então tu observa ali jovens assim... meu Deus! São líderes natos, tocam a turma, produzem um roteiro maravilhoso... Então a gente percebe isso, bastante nessa parte, nessa etapa, a gente percebe isso bastante. (Anexo C, P1).

Fica o questionamento se seria apenas em atividades de expressão dramática ou artística que esta liderança tende a se manifestar. Não pode estar, também, associada a outras expressões e construções das culturas juvenis? No Capítulo 4 já haviam sido citados alguns conceitos de Canclini (2004), defendendo a ideia do multiculturalismo como caracterização da expressão das juventudes, em termos de associação e escolha de expressões e posicionamentos dentro dos espaços sociais que vão ocupando ou constituindo. Assim como aponta a condição flexível e de conexões, por um lado, também traz a crítica de que tais realidades podem não estar acessíveis aos jovens conforme seus redutos sociais e, com isso, correm, muitos, o risco de exclusão. Com isso, deixo a reflexão de que este ser protagonista pode não atingir a todos justamente porque as escutas sobre suas manifestações culturais tendem a ser seletivas e nem sempre atendidas pela teia social, especialmente onde está presente a hegemonia econômica e política.

Em uma outra fala (P2) também se percebe a comparação entre “*sua época*” na escola e o tempo em que está inserido como professor, percebendo nos jovens da atualidade esta diferença geracional e, mais uma vez, a reflexão, de mudanças, ainda que gradativas. Em certo ponto, a admiração que demonstra pelo poder de argumentação, pela capacidade intelectual, é considerada algo que desafia e que ele “*não dá conta de saber*”:

P2 - eu tenho pessoas no ensino médio e no fundamental que eu fico assim, ó, encantada... Com a capacidade intelectual, de debate, de argumentação e eu não consigo me enxergar assim. Eu fico pensando: “meu Deus, eu literalmente, às vezes, eu me sinto... eu olho para mim e de lembrar de mim na escola, eu era Pateta, o professor falava eu dizia “ahã”, sabe aquele bonequinho de mola, assim. E eles não, não, quando eles vem pro jogo, eu tenho debate, eu do risada, a gente brinca, a gente faz piada, a gente consegue elaborar um raciocínio, porque eu tenho ali uma pessoa muito bem informada, de certa forma, com muitas novidades para me contar, que eu não dou conta de saber. (Anexo C, P2).

Esse professor parece imerso em um ambiente escolar onde sua forma de apresentar desafios de aprendizagem aos jovens é sentir-se desafiado pela ampla bagagem de informações que trazem consigo.

Essa consideração também aparece em seu enunciado mais adiante, quando faz reflexões e destaca percepções sobre o papel dos adultos junto a jovens que evidenciam essa bagagem de informações. Pelo discurso docente, muitas vezes os jovens são mais capazes por já virem mais informados com conteúdos, especialmente da mídia, e pelo fácil acesso à navegação via web:

P2 - Então, eu abro para eles me dizerem: “tá, o que é que vocês têm escutado por aí? O que vocês sabem? O que vocês acham?” e eles me trazem muita informação, eles são muito bem informados. A gente tem que parar e pensar assim tá mas da onde que tu tirou essa informação, né? E, aí, é o papel do professor: “tu não acha que isso aí, a gente pode, de repente, ver outro outros veículos né? Não é bem assim, não é, porque tu vê tanta coisa... Se tu, se tu ver novela, que eu não sei o que... se estiver no Big Brother... big Brother... que é isso, sabe, que são os exemplos que aparecem em sala de aula, sabe, porque eles tendem a isso, também, a trazer essas coisas. (Anexo C, P2).

Neste sentido, acaba sendo necessário, na tarefa de educar, a promoção e o despertar para reflexões, para questionamentos, e o adulto que intenciona realizar isso precisa enxergar outras possibilidades, que não mais as tradicionais.

Diante da multiplicidade, da pluralidade, novamente o professor parece se enxergar, enquanto adulto, atrás dos jovens, que estão em uma geração conectada, informada e ativa no que diz respeito a interações em rede.

Na exposição teórica deste estudo (Capítulo 3) traz-se afirmações de Le Breton e Marcelli (2010, citados por ABRAVOMAY *et al*, 2015, p. 24) de que: “A força da cultura juvenil, mesmo se ela é nitidamente formatada pelo marketing, induz a um sentimento de não ter nada que aprender dos adultos.”, o que também justificaria a sensação dos últimos de também não conseguir fazer frente a este contexto de informação e atitudes de saber fazer ou saber as respostas, ou mesmo a própria forma criativa e incisiva com que justificam, argumentam e procuram colocar suas posições.

De tal forma, as culturas juvenis e a cultura escolar experimentam encontros que explicitam, o tempo todo, diferenças, diálogos, entraves e embates, num diálogo inevitável, mesmo que às vezes ele exponha impossibilidades de correspondência ou de concordância.

Além disto, parece demarcado pelas diferenças aspectos de relações intergeracionais que inevitavelmente estarão postos, visto o que já foi explanado e discutido sobre este tema nos capítulos de relações intergeracionais (teórico e de análise).

Mais uma vez o apontamento de singularidades e subjetividades parece deixar o adulto à mercê da questão velocidade de conexão, de acesso tecnológico e de resposta. O professor P3 deixa isso evidente em seu enunciado:

P3 - É uma multiplicidade muito grande, né? Definir jovem, hoje, é bem complicado. Mas eu digo que são... que esses jovens estão muito mais à frente da minha geração, por exemplo, mais conectados. Então, a tecnologia, as redes sociais, essa informação instantânea possibilita com que eles tenham esse aprendizado. Então, talvez isso leve a se entediarem em algum tipo de aula, esse tédio que eles têm, se justifique por isso, não é? Porque eles têm uma outra velocidade, um outro timing. Enquanto eu estou dizendo uma coisa eles já pesquisaram e já viram aquilo então essa dinâmica é bem maior então são jovens mais dinâmico. (Anexo C, P3).

O dinamismo que está apontado na fala do professor P3 pode estar relacionado ao que no Capítulo 3 foi destacado, quando se citou o pensamento de Bondia (2002) a respeito da ideia de que diferentes discursos podem gerar pensamentos diversos, assim como defesa de verdades ou de conceitos sobre eles. Segundo o autor as palavras determinam nosso pensamento e este acaba se constituindo a partir do que é construído nestes discursos. É de se inferir que o impacto causado pela expressão dos diferentes usos da linguagem, pode ser, em certos aspectos, de confusão ou de tensão, diante das diferentes possibilidades a que cada interlocutor está fadado a ter suas palavras evocadas, atreladas ou conceituadas pelo pensamento de quem as recebe, as escuta, conforme as afirmações que (re)produzir. Possivelmente em sua época como jovem este dinamismo não fosse uma expressão possível ou que obtivesse as condições de pluralidade por ele, e por outros professores, apontadas .

Já o professor P4 atrela estes contextos plurais a aspectos relacionados às condições socio culturais. É provável que sua consideração é de que quanto maior as condições, neste sentido, maior qualidade de argumentação se evidencia, em vista de vivências que tais sujeitos experimentam e obtém em termos de “*fundamentação*”:

P4 - Aí depende um pouquinho, acho, até da condição social e do nível cultural que eles têm. Porque é claro que para poder argumentar tu tens que ter é uma boa fundamentação, e aí eu acho que o jovem, né, no caso o aluno, também em geral, né, das escolas da rede privada, eles têm essa melhor condição apesar que... [...] Acho que depende da formação da leitura, né, enfim, de toda sua bagagem cultural, porque aí ele vai trazer bons argumentos, ele vai te contestar com argumentos. E aí acho até que é mais difícil, né? Claro que tem exceções, por vezes se encontra em escola pública alunos que têm um poder de argumentação e uma oratória assim fantástica, isso tem que ser incentivado! (Anexo C, P4).

Há, ainda, a visão de manutenção da resistência e da rebeldia, como comportamentos característicos de etapas de vida, muito semelhantes ao que fora considerado em teorias

anteriores e mais fechadas a respeito das juventudes. Neste sentido, no Capítulo 4 cito as transformações socioculturais pelas quais o mundo ocidental vem passando nas últimas décadas, explicitadas por Dayrel (1997), como movimentos que também transformam a visão sobre os comportamentos dos jovens (ou não).

A partir do pensamento do mesmo autor, no mesmo capítulo (Cap. 4) já havia referido que há múltiplas condições juvenis implicadas na cultura que produzem: as relações econômicas, as possibilidades de emprego ou desemprego, o acesso à informação ou o limite desta por questões associadas à pobreza, à falta de estrutura, à vulnerabilidade social da maioria dos jovens da periferia ou à proteção dos muros dos condomínios associada aos jovens de alta renda. Tais considerações podem se relacionar ao que o professor P4 traz no trecho acima transcrito.

Concretizando e atualizando esses conceitos, possivelmente em contraponto a formas anteriores de concepção, essas atitudes são apresentadas na fala dos entrevistados com variação na expressão, mas de maneira comum em termos de um conceito de desinteresse ou filtro do que lhes traz mais prazer em lugar da antiga rebeldia que parecia trazida como símbolo de uma inquietude e inconformidade maior com o status quo. No Capítulo 4 traz-se as ideias de Fernández Enguita (1988) e seu apontamento para algumas formas de rechaço ou a adesão de alunos jovens à escola, descritas em atitudes como adesão, acomodação, dissociação e resistência (tradução nossa).

Um dos professores (P3) utiliza a palavra “*subversivos*” – e aqui se reflexiona sobre a que forma este professor está relacionando a subversão, talvez mais associada a manutenção de controle do professor que acaba interferida pelas atitudes juvenis em sala de aula. Qual seria a ordem subvertida que este professor, adulto, enxerga aqui? Talvez seja a ideia de que o jovem age na base do que lhe interessa e dá prazer:

P3 - é uma relação onde o adulto ainda tenta manter as rédeas, né, manter o controle da situação, mas que eles, a juventude... é totalmente... fazendo o bom uso da palavra... é totalmente subversiva. Eles até podem dizer que vão fazer, que vão atuar daquela forma como orientado, mas no fundo, no fundo eles só fazem se eles quiserem. Eles não têm essa preocupação de ter esse respeito a o mais velho, ao adulto, a quem está orientando. Se não tiver o jogo, se não tiver a troca, e aí eu falo da questão professor e aluno, por exemplo, se não tiver o ponto ali atribuído àquela atividade, eles simplesmente ignoram, não fazem. (Anexo C, P3).

A subversão, enquanto atitude de possível resistência, aparece associada ao “*respeito aos mais velhos*”. Fico me perguntando de que se trata este respeito esperado pelo professor em questão. Parecem estar aqui presentes relações hegemônicas, novamente na fala dele, que,

igualmente, logo no início de sua entrevista fala de “*controle*”. É importante verificar que esse professor, em uma análise geral de seus enunciados, demonstra reconhecimento e posicionamento amplo em relação a questões como diferenças, sexismo, preconceito. Suas expressões, no entanto, parecem refletir uma dualidade de evocação, ou seja, ora aberto a quem são os jovens e admirado com suas potencialidades de argumentação, ora falando do controle, da disciplina e respeito necessários que, em certos pontos, parece perceber ameaçados.

Como uma sequência dessa mesma consideração a respeito do *controle*, traz-se a fala do professor P4, que parece atrelada à visão de que a maturidade está nos adultos e estes é quem têm condição e dar conta de levar a relação com os jovens estudantes a um nível de compreensão mais lógica ou aceitável:

P4 - Olha não é uma relação muito fácil. Mas aí quem tem mais maturidade, né? Quem tem mais condição de tentar se adequar, eu acredito que os adultos, de fazer uma leitura, de ter uma compreensão, de poder achar um jeito, uma forma, um manejo de quadro para chegar até esses adolescentes. Isso vale tanto, penso eu, na condição de pai, mãe, quanto na condição de professor, né? E levando um pouco mais pro lado da nossa profissão, ser professor. E a gente sabe disso, exige muito mais do que a formação universitária, exige que tu tenhas um jogo de cintura muito grande. exatamente para saber lidar e ter argumentação consistente o suficiente para poder entender e lidar com esses jovens, né? Porque eles podem ser pessoas persistentes, às vezes, mas um bom argumento, é sempre bom ter um bom argumento não é? (Anexo C, P4).

Questiono se essa compreensão não seria quase um considerar que a condição de entendimento e de conhecimento da verdade está no adulto e não no jovem. Cita ele uma visão de necessidade de formação ampla, não apenas acadêmica para relacionar-se na escola com os jovens. O “*jogo de cintura*” parece ser a necessidade de dar conta dos embates ou tensionamentos ou, ainda, da bagagem de informações que levam os jovens a não aceitar tão passivamente o que os adultos lhes colocam. E o que o próprio professor expressa é que esta “*não é uma relação muito fácil*”.

E sigo na reflexão sobre a mesma fala perguntando: o que seria a “*argumentação suficiente*” dos jovens? Parece estar mais ligada ao fator de serem eles capazes de contrapor ideias na relação e no diálogo com o adulto do que propriamente uma resistência por rebeldia já citada em parágrafos acima. Aqui, destaca-se a relação entre atitudes e pensamentos das juventudes em contraponto com as expressões e crenças dos adultos na gestão da sala de aula ou dos contextos em que estiverem em relação. Alguns pontos parecem ser trazidos em dualidade ou em relação de contraposição: a resistência se opondo ao diálogo, ou, ainda, a maturidade buscando se afirmar sobre a imaturidade.

Fecho esta reflexão reproduzindo o que já defendi em parte específica do texto do Capítulo 4, que teve como base o pensamento de Fernández Enguita (1988) sobre “o que se define como real e perceptível no espaço tempo da escola como algo que nunca se terá a unanimidade, a uniformidade ou a dinâmica pautada pela homogeneidade [...], especialmente porque as identidades e as realidades que geram os sujeitos não serão semelhantes”. Ainda assim, os encontros se fazem possíveis em uma mesma estrutura escolar, importante parece ser o reconhecimento de que eles estarão impregnados de diferenças em suas expressões.

Para trazer mais uma referência ao que fui encontrando aos conceitos sobre a resistências ou as argumentações juvenis, cito, ainda, a fala de outro professor (P1) e o destaque de sua percepção e consideração sobre como os jovens da atualidade evidenciam tais comportamentos. Sua visão parece evidenciar que as atitudes estão muito mais ligadas à preguiça, pelo não fazer, pela passividade, do que uma contrariedade em relação ao adulto. E o professor faz comparações geracionais ao relatar isto:

P1 - Quanto a resistência... hum, eu acho que mais é preguiça!!! (Pausa) Eu acho assim... a resistência... sei lá, se a gente já olha com uma resistência... (risos) às vezes eu acho que é uma preguiça de fazer as coisas, de tomar uma atitude, de já sair e fazer. Eu acho que um pouco é preguiça, comodidade. Acho que ganham muito na mão, tem muito ali na mão, fácil. Então é mais fácil dizer que “eu não vou fazer” ou que “eu não estou a fim”, dar uma contrariada, do que buscar fazer algo... (Anexo C, P1).

E, assim, marco aqui mais uma vez uma atitude de questionamento com tais afirmações: seria mesmo a preguiça uma manifestação de resistência? Seria a atitude de comodidade uma adesão ao que há de facilidade no acesso a resultados, reforçada pelo fato de todos hoje terem acesso instantâneo às informações ou encontrarem respostas com a rapidez que as tecnologias permitem?

No embasamento teórico deste estudo, trago, no Capítulo 4 as ideias de Reguillo (2007) que destacam a cultura, hoje, em seu papel de autonomia na vida dos jovens. Porém, as concepções estabelecidas pelas instituições, entre elas a escola, ainda tendem a formatá-los. Isso se dá em função de expectativas preconcebidas ou geradas por conceitos até aqui elencados de uma forma mais fixa em relação às juventudes. Conforme a autora, será necessário que os adultos, docentes, pais, observem, reconheçam e modifiquem seus comportamentos diante das expressões das culturas juvenis para, então, considerá-las em entrelaçamento de contribuição e de enriquecimento das relações.

Segundo Reguillo (2007, p. 63): “Pasado y presente se reconfiguran a partir de un futuro incierto y que son los jóvenes los actores "mejor dotados" para asumir la irreversibilidad de los

cambios operados.” Ou seja, tem-se muita riqueza a aproveitar se estas relações forem consideradas em seu dinamismo e constituição de realidades e não mais como entraves ou problemas que interferem na sala de aula. Fácil? Não é, realmente não é, pois constitui uma complexidade da qual, se considerarmos a defesa de controle já evidenciada nas falas e na burocracia que, em geral, os currículos evidenciam, esta habilidade é um ponto a ser desenvolvido na formação de professores, muito provavelmente.

As falas a seguir também revelam esta possibilidade, de considerar o que hoje os docentes, a escola como instituição, os adultos em suas diferenças, ainda tendem a considerar, e o que as juventudes têm a oferecer, em seus aspectos expressivos de cultura plural.

O comentário do mesmo professor citado acima (P1), na sequência, traz esses aspectos geracionais associados à visão sobre as juventudes:

P1 - Na minha época a galera, a gurizada que estudou comigo, tinha os rebeldes sim, claro, tinham os bagunceiros, aquela coisa em toda década vai ter sempre, mas era diferente. Acho que o mais bagunceiro era aquele que conversava muito, vamos dizer assim, o professor que pedia “gente, vamos acalmar um pouquinho aí, estão conversando demais..” não tinha, assim, grandes escândalos, né? Pelo menos na minha turma, o pessoal era mais pacato. Claro, a gente sabe que teve, na década de 70, 80, 90... que teve um pessoal bem agitado, não é? Um pessoal, assim, adolescentes bem revoltados, rebeldes até, com essas questões de ditadura e etc... (Anexo C, P1).

Qual a consideração desse professor sobre o que é resistência, o que é rebeldia ou, ainda, revolta? Parecem existir implícitas questões de ideologia mais formatada, talvez reprimida, a respeito dos jovens que “*obedecem*” e os que não aceitam seguir as “*regras*”, o que não se convence em manter o status quo. A relação entre “*preguiça*” dos jovens atuais, citada no trecho anterior, aqui parece estar em relação aos jovens “*bagunceiros*”, citados pelo professor, ou, ainda, os considerados revoltados. O que este comportamento diz ao docente? O que é esta revolta? Possivelmente estaria ligada àqueles que foram contrários às ações políticas da ditadura (tempos citados por ele) e que tinham relação de contrariedade em relação à repressão e ao controle extremo. Novamente, aqui, a ideia de controle e poder associada à relação jovens x adultos, em comparações de características geracionais.

Nos enunciados ficam citadas, ainda, as relações estabelecidas intramuros (da escola) que podem contar, muitas vezes, com a atitude dos jovens de estabelecimento de moedas de troca com os professores diante das necessidades e exigências da cultura escolar que podem não condizer com seus interesses e necessidades.

O professor P3, por exemplo, destaca a consideração sobre questões de dependência que voltam a ser citadas no estabelecimento de condições para que certas ações sejam produzidas pelos jovens:

P3 - Muitos deles na escola, perguntam: “vai valer nota?”... então, esse ‘vai valer nota’ é o que mais preocupa, porque quando eu era jovem, eu fazia porque eu gostava de fazer, porque eu tinha que fazer, eu devia o respeito ao professor, devia o respeito a professora, não é? Tinha que fazer, porque era atividade, independente se vai valer nota ou não vai, e eles hoje relacionam, eles querem... a moeda da troca deles, falando da escola, é essa. Então a relação (resistência) ainda continua, mas essas gerações se afastaram, adultos e jovens são gerações, são sujeitos afastados. Existe esse diálogo, mas vai depender, vai demandar mais da vontade do jovem do que do adulto em si, né? Ao contrário do que era antes... do que era antes demandava mais da orientação do adulto e o jovem por obediência, pelo respeito, acabava acatando, né, fazendo tal atividade ou... enfim! (Anexo C, P3).

Em relação a essas condições vistas pelo professor, destaco o que foi assinalado no Capítulo 3, quando Skliar (2010) traz em seus conceitos a percepção de certos *mal-estares* que se formam na relação entre professores e jovens estudantes, visto as demandas que a escola também exigirá da tarefa docente. Neste sentido, o que vem de retorno dos jovens deveria ser o material de produção que é da expectativa de seus professores. O autor aponta que:

En las instituciones educativas hay un profundo desacuerdo y malestar en torno de tres cuestiones puntuales.” Entre estas questões está o fato de que os docentes têm boa parte de seu tempo dedicado a “llamar la atención de sus alumnos, intentando que se les da atención, intentando iniciar “eso” que llamamos “clase”, intentando explicar, intentando desarrollar lo planificado, etc. (SKLIAR, 2010, p. 104).

Ou seja, para os professores, a produtividade é uma necessidade, para os jovens, pode ser que esteja em um patamar de obrigação que nem sempre lhes tenha em contrapartida a motivação do que lhes interessa.

E, mais uma vez, tais realidades vão aparecendo pautadas na fala de outro professor (P4) que traz em seu enunciado característica das juventudes pautadas pela ideia de “*dependência*” e a relaciona à “*figura do professor*”. Mas aqui insere, também, um outro aspecto quando fala da influência do professor na construção de projeto de vida, chegando a citar um professor de seu tempo de jovem estudante:

P4 - Eu acho que as 2 coisas se a gente pegar o por exemplo o lado do conteúdo das matérias, são bastante dependentes, bastante dependentes. Dependentes da figura do próprio professor, não é? De ter que mostrar às vezes aquilo que é óbvio, digamos assim. Mas tem, ainda, essa certa dependência - para mim é muito forte - na questão mais pedagógica. E, essa questão da autonomia como é que ela pode ser desenvolvida? Isso aí não é uma frase minha, isso aí o saudoso professor Menegola, que trabalhou muitos anos no Seminário, ele dizia ‘a principal função da escola é auxiliar os

estudantes a construírem um projeto de vida!‘ E eu acho que dentro desse projeto de vida entra a questão da autonomia, né? Ter autonomia para poder buscar as coisas, poder ter objetivos na vida. (Anexo C, P4).

Estaria aqui uma dualidade de visão? Pois de um lado expressa sua ideia de que os jovens “*dependem*” dos adultos. Mas de outro, traz o aspecto de projeto de vida, o qual, para que se constitua, vai depender do desenvolvimento da autonomia, ainda que a partir de exemplos de trajetórias, como o que citou com a nomeação do professor que lhe auxiliou enquanto estudante.

Para fortalecer e dar consistência a esta reflexão, trago à pauta uma citação já utilizada no Capítulo 3 quando Bárcena (2016, p. 47) explicita sua ideia de atuação docente e afirma que enquanto professor “*yo te doy cosas y yo sé que mi enseñanza no es la causa directa de tu aprendizaje, sino en todo caso el signo que te puede tocar, y quizá conmovier o derrumbar, que te puede mover*”. Se ensinar não é causa direta da aprendizagem, que outros aspectos estariam presentes na realização desta tarefa, desta atuação? Provavelmente a fala do professor P4 tenha relação com esses aspectos, pois o que parece caracterizar como influência em relação a projeto de vida é muito mais amplo do que obter resultados acadêmicos através de entregas que se espera dos jovens em relação às ações de seus professores. Aqui destaco mais um elemento importante para a formação de professores, pois pode não estar explícito, determinado, como item da ementa, ou da intenção de desenvolvimento de metodologia ou didática específica que se procura desenvolver na academia, em cursos de formação docente. Algo que pode ser refletido e desdobrado em outros estudos.

E se foi trazido à tona o aspecto de projeto de vida, o que dizer da Família como instituição ou grupo social do qual decorrem esses jovens antes da Escola? Pelos professores ela aparece trazida nas falas como responsável por muitos dos comportamentos juvenis percebidos pelos entrevistados, numa relação de decorrência sobre o exigir resultados ou nas atitudes de reforço e manutenção da posição de passividade e dependência.

Por exemplo, o professor P1 cita a chegada no Ensino Médio como o momento de “*transformação*”, que talvez esteja relacionado ao destaque que faz sobre a parte dos pais, a qual enxerga através de cobranças e expectativas. Além disso, fala de sua visão sobre “*famílias sem estrutura*”:

P1 - Quando chega o Médio, a gente percebe que eles têm uma transformação, muitos começam a ficar mais focados, porque aí vem a cobrança, também por parte dos pais: vestibular, tem que passar, tem que fazer uma faculdade, então tem muito disso, né!? Mas tem aqueles que, infelizmente, não tem estrutura familiar, não tem apoio, que é

eles por eles, e a gente ali, tentando salvar eles, e não tem também esse foco ainda né? (Anexo C, P1).

Discurso amplo e de impacto, que associa o “*salvar*” à ideia de que sair da escola é dar conta de ingressar no que é considerado efetivo sucesso, ou seja, entrar na universidade. Este ingresso talvez esteja associado com o ser competente que os projetos educacionais amplos, da atualidade, têm implícitos em suas propostas.

Neste sentido, Vecino e Guevara (2020, p. 203) trazem aspectos sobre as relações que jovens e adultos têm com a instituição escolar, na atualidade, as quais nem sempre estão pautadas por lógicas de aproximação entre os sujeitos que nela experienciam inevitáveis encontros. Segundo os autores, esta relação implica que “*acumulen hoy para un mañana donde utilicen, ya transformados en otros, sus capitales escolares acumulados*”. A ideia que traduz a necessidade de mercado sobre a formação de novos cidadãos produtivos está posta e acaba por dar o tom e interferir nas relações, para além de outros elementos já trazidos nos diversos capítulos deste estudo. Seguem refletindo, ainda, que a centralidade está colocada na transmissão de valores que serão uteis aos jovens quando ingressarem na vida adulta.

O mesmo professor (P1) segue trazendo seus relatos sobre o que considera a respeito da contribuição, ou não, da família para a atuação dos jovens na escola. Em suas palavras traz o conceito de “*autonomia*” em uma relação de condicionamento à realidade da estrutura familiar a qual decorrem esses jovens:

P1 – [...] tem gente que lá, desde pequeno, tu já nota, já vem com essa autonomia, a criança já vai e ela busca, ela te mostra, ela te propõe. Outros não, tem alguns que parece que tem que ter sempre alguém por trás, empurrando, mostrando... não, então... E eu acho que isso, também, tem muito a ver com a estrutura familiar, né? Acho que quando o jovem não tem uma estrutura, não tem alguém ali, por ele... isso também faz com que ele fique muito inseguro das coisas, não saber se ele está conseguindo realmente, se ele pode dar aquele passo... (Anexo C, P1).

Autonomia ligada à ideia de “*ter alguém ali por ele*”, ou seja, responsabilizando-se ou talvez respondendo por suas ações ou por suas escolhas, por desenvolvimento de segurança para tomá-las.

E em mais um trecho de sua fala, traz, ainda, uma ideia generalista, considerando a autonomia ligada a questões de independência. É possível que essas relações conceituadas pelo docente tenham origem na observação dos jovens e adolescentes com quem tenha contato, pois na entrevista falou de um “*público*”, em sua escola, que no geral, com exceção dos que frequentam o EJA, são aqueles que estudam, mas não atuam no mundo do trabalho ainda. Na fala a seguir isso fica explícito.

P1 - acho que também tem tudo isso, relacionando a hoje, tem muito jovem, eu acho, que não tem autonomia, ainda hoje... eles são mais dependentes, e se tu for pegar, financeiramente, assim, também. Eles são mais, porque antes os jovens, muito cedo, já estavam indo trabalhar, né? (Anexo C, P1).

Estaria sua percepção dos diferentes contextos associada à necessidade, à impossibilidade, à falta de privilégios? Novamente, questões vinculadas à ideologia, ligada aos conceitos capitalistas, de produtividade, e associadas a competências e diferenças de oportunidades. E a família segue sendo citada como um grupo que possivelmente incrementa esta “*dependência*” e até, de certa forma, uma infantilização. E as ideias de bem-estar aparecem por este professor, descritas como algo característico de jovens que não são carentes:

P1 - Hoje sim, eu acho que hoje, eles tão muito mais apegados ao bem-estar que o papai e a mamãe tão podendo oportunizar do que preocupados em arranjar um emprego. Não é? Tu percebe isso, eles não estão assim, preocupados... É que O S., assim, como é que eu vou te dizer... não é tanta gente carente, né? É uma escola mais, assim... que não tem tanta gente com muita dificuldade, então, assim, muitos ainda estão agarradinhos com o papai e com a mamãe. (Pausa) (Anexo C, P1).

Também traz sua visão de ingresso no mundo do trabalho, associada ao fracasso na escola e à dificuldade de ser aprovado, como um elemento que pode desenvolver a autonomia. Essa ideia aparece em contraponto com os jovens que o mesmo professor apresenta como “*dependentes do papai e da mamãe*”:

P1 - Geralmente, qual é o jovem que eu percebo que começa a querer ser autônomo, que começa a buscar um emprego, é o que vai pro EJA, esse que começa a repetir, repetir de ano, chega uma hora que ele acha que não dá mais no estudo e aí ele começa a querer trabalhar. E aí ele acha que ele tem que ter alguma coisa para ele poder se sair bem, né? Esse eu percebo que corre mais atrás, nesse sentido, assim, de arranjar um emprego, de ter o seu dinheiro... Geralmente, tu vê que esses que eram nossos do dia e que passavam para a noite, que tinham esse índice de repetência, a grande maioria logo já começava a trabalhar, daí trabalhava de dia e de noite ia estudar. (Anexo C, P1).

Pelo conceito desse professor, passar por dificuldades parece que moldaria uma autonomia associada ao amadurecimento pela busca por emprego e por “*não dar mais no estudo*”. A análise que se faz, neste enunciado, é da presença de uma visão de desenvolvimento de potenciais apenas quando a estrutura familiar não existe de forma específica ou quando já não é possível permanecer na escola por causa de incontáveis repetições de processo, a partir das reprovações.

Aqui não se intenciona focar a análise sobre tais aspectos, da interferência da família ou da aquisição de habilidades a partir das experiências que os indivíduos passam. Mas, há de se considerar o que foi evocado pelo professor pautando a relação destes pontos com a noção de suporte que foi trazida no capítulo 2 deste estudo, quando cito o pensamento de Martucelli (2010). O autor propõe o conceito como fator de legitimação, ou não, dos elementos que mantêm o indivíduo em atitude de conexão ou desconexão com a teia social. O professor aponta que a família, ou a falta de condições dela, estabelece a manutenção de dependência dos jovens ou a maturidade antecipada pela sua entrada precoce no processo de sobrevivência, através da busca pelo mercado de trabalho.

A análise sobre sua fala, a meu ver, tem relação com uma ideia aproximada deste suporte, mas pautada, novamente, por uma generalização ou até visão de individualismo, visto que muitas são as possibilidades tanto para quem é reforçado para a dependência pela família ou por quem tem a necessidade de ingresso no mercado de trabalho ou quem passa pelo suposto fracasso escolar por repetidas reprovações. Mas, me pergunto, seriam a família ou estas outras demandas e necessidades os tais suportes? Ou seriam apenas diferenças na forma de vivenciar a trajetória de vida? Claro, algumas relacionadas a contextos de vida com maiores privilégios e oportunidades, em contraponto a outros que se veem excluídos destas possibilidades.

E justamente porque há pluralidade e subjetividades, tais vivências são peculiares e não podem ser estendidas a um todo. Para embasar isso, também trago o que no mesmo Capítulo 2 foi destacado pelas noções associadas à diversidade, na afirmação de Southwell (2020, p. 10), sobre a forma como os jovens se vinculam às instituições e que, destacado em sua escrita: “Produce experiencias desiguales, comprobables tanto en jóvenes con diferentes biografías en una misma escuela y en estudiantes de similares biografías que asisten a distintas instituciones.” Portanto, considerar o que diz o professor acima é olhar para sua forma de conceber as questões envolvidas, sem desconsiderar sua leitura, mas evitando estendê-la ao contexto total dos jovens que frequentam os mais variados espaços e se originam das mais diversas experiências familiares.

Em linha semelhante de pensamento, a concepção de escola e dos jovens pela relação com as questões da família se evidencia na fala de outro professor (P2) quando diz que “*falta [...] essa conexão da família com a escola*”:

P2 - Eu acho que também falta um pouquinho, falta um pouquinho não, falta bastante... essa conexão da família com a escola, às vezes, né? Sabe eu acho que cada vez menos, assim, então fica difícil, porque às vezes eu escuto pais dizendo, assim, no sexto ano: “Ah, não, porque agora que ele está no sexto ano, ele tem que ser

autônomo, então ele vai fazer tudo sozinho! Ledo engano, ledo engano!! E outra coisa, eles são exigentes, mas a contrapartida, às vezes eles não pensam... (Anexo C, P2).

Novamente, a autonomia citada como sendo uma influência da família ou das experiências, mas com uma visão um pouco diferente no que diz respeito ao papel da Escola neste desenvolvimento. Talvez trazida pelas experiências de pais ou responsáveis que nem sempre desejam acompanhar os filhos em seus processos após determinada faixa etária ou nível escolar.

O professor P4 também complementa essas considerações sobre desenvolvimento da autonomia, falando claramente que associa tal situação ao papel que a família exerce:

P4 - Incentivo familiar, eu associo muito isso à família, né? E a gente observa assim, que em muitos falta um objetivo, uma meta de vida. Às vezes eu levo uma vida difícil, uma vida com carências, mas autonomia, eu acho que é uma coisa a ser até trabalhada na escola, não? (Anexo C, P4).

Quando ele utiliza a ideia de que a escola “*trabalha*” também com essas questões, evidencia que sua concepção pauta o início deste desenvolvimento pela família e, possivelmente, a responsabilidade maior recairia sobre ela. A escola, por sua fala, parece ser aquela que complementaria este papel.

Destaco, aqui, o questionamento sobre o que cabe a cada um destes dois espaços de relação em que o jovem se vê inserido. Novamente, não é o foco do estudo, mas acredito ser importante demarcar uma reflexão breve, em vista da frequência com que tais ideias surgiram nas falas dos três professores (P1, P2 e P4), conforme já discorrido nos parágrafos acima.

Para tanto, foco mais no que seria o papel da escola e do professor, visto ser este último o sujeito principal deste estudo. No capítulo teórico sobre a escola (Cap. 2), Skliar (2010) cita Derrida (2007) para destacar o lugar do professor que tem a intenção de assumir a tarefa de *ensinar*. A partir de uma afirmação determinante, o autor traz algumas questões que ficam abertas para a reflexão: “Te voy a enseñar a vivir”, significa, a veces en tono de amenaza, voy a formarte, incluso voy a enderezarte [...] ¿Se puede aprender a vivir? ¿Se puede enseñar? O tom de ameaça.” (tradução nossa) pode decorrer do fato de que há uma tarefa a ser cumprida pelo professor em seu ofício, em seu lugar de profissional da Educação. Mas existem, também, os jovens e suas expectativas, suas expressões, suas formas de conceber as relações e os contextos em que estão imersos. E neste sentido é que o lugar imaginado pelos adultos nem sempre será o lugar ocupado pelos jovens, nem o resultado das expectativas de ambos tendem a ser os mesmos.

Com uma visão mais específica, o professor P4, o mesmo citado acima, exemplifica questões geracionais que também justificam como a família estava constituída em tempos passados, provavelmente por sua experiência, e como este mesmo grupo se envolve ou incentiva, apoia, os jovens da atualidade:

P4 - os objetivos eram mais claros e era um objetivo, mais ou menos, padrão. Então, por exemplo, vou pegar minha geração de Juventude, o que é que a gente queria, até mesmo... claro, alguns, para alguns... ter um carro ou uma moto, era uma prioridade, mas para a maioria fazer uma faculdade, ter uma profissão e um emprego fixo e esse emprego fixo estável E ele (emprego estável) vinha como, através do que? De um concurso público. Então, a maioria daqueles que foram meus contemporâneos de Juventude hoje trabalham no Banco do Brasil, na Caixa Federal, na Corsan, na CEEE... a gente buscava isso. (Anexo C, P4).

Sua experiência de vida e de atuação profissional parece estar marcada aqui, na fala sobre os objetivos estarem ligados a um querer, o qual poderia determinar o sucesso nos projetos de vida, se estes desejos fossem alcançados, concretizados. Mas, o que desejam os jovens de hoje? Sem desejar ser repetitiva, mas me parece estar novamente a ideia de autonomia, de desejo, de visão de futuro, associada a uma possível ideia de estabilidade no projeto de vida. Por isso foi referido que parece este professor representar bem o movimento adulto de olhar para aspectos juvenis pautado por suas experiências pessoais, nem sempre por uma leitura de contexto que influencie outra forma de ver a atualidade. Como já citado, no contexto de hoje é mais provável uma mudança sistemática em projetos de vida, diante da volatilidade da atualidade social do que o contrário. Este foi um aspecto discorrido nos capítulos teóricos, não apenas das juventudes, mas também sobre a escola e sobre quem é o professor e suas diferenças geracionais, além de estar presente na análise sobre a Cultura Escolar e sobre os professores, representantes da geração adulta.

Na sequência de sua fala, o professor P4, segue trazendo sua visão sobre jovens de antigamente. A questão das juventudes é citada por ele sob a ótica de sua geração, como já referido acima. A concepção sobre os encontros geracionais, destacada na influência familiar, mais uma vez aparece marcada por expressões como *“pegar pesado para chegar lá”*, *“tu tem que te virar”* ou , também, a ideia de que *“isso foi se perdendo (..) ao longo do tempo”*:

P4 - Isso tinha um incentivo familiar e autonomia para buscar porque tu sabia que tu terias que pegar pesado pra chegar lá, passar naquele concurso, mesmo no vestibular. Não era uma coisa fácil, então eu acho que a gente tinha mais autonomia, assim. E isso foi se perdendo um pouquinho ao longo do tempo e o incentivo familiar mais forte, mais presente, até pela questão que eu mencionei antes, que a família tinha uma estrutura mais consolidada, não? Então não era só incentivo, era cobrança mesmo. Então ali com 18 ou 19 anos no terceiro ano, do segundo grau, vinha a cobrança né?

Do meu pai, da minha mãe, da família, da sociedade... então chega um ponto que tu tem que te virar, né? Aliás, é uma expressão antiga, né? “Te vira!” É ou não é? Lembra? ‘Te vira’ o que quer dizer, te vira, vai atrás, bota a mão na massa... que é outra expressão antiga. Eu tenho impressão que se perdeu um pouco isso. (Anexo C, P4).

E seguindo na visão de que adultos são diferentes de jovens, pois já possuem uma experiência, ou de que na atualidade nem sempre se percebe nas atitudes destes últimos o assumir aspectos vitais com autonomia, traz-se também a fala do professor P1. Ele traz destaque a sua experiência com estudantes que frequentam a escola regular em comparação com os jovens que acompanham o currículo da experiência no EJA. Esta diferença aparece relatada por ele atrelada à necessidade de dar conta da vida, ou de inserir-se no mundo do *trabalho*:

P1 - A diferença é que o EJA são adultos, né? Já batalharam, já quebraram a cara, já foram pedir emprego e não tinha (muda a voz): “Ah, tu não tem Ensino Médio? Então não dá, né, não tem vaga” Então eles relatam muito isso, a dificuldade de eles melhorarem de vida, no sentido profissional, porque eles não têm, né, um curso, não tem o Ensino Médio completo. Então, eles já estão ali mais focados, os pequenos ainda, para eles ainda... não tem toda essa... esse amadurecimento. Pelo menos eu enxergo assim, né? (Anexo C, P1).

Novamente o amadurecimento ligado à visão de ser adulto e ter passado por experiências, especialmente de dificuldades, ligadas ao ingresso no mundo do trabalho. Também pode ser levantada a reflexão e análise sobre a consideração de que *se virar* possa significar evoluir para um pensamento diferenciado, da geração adiante da que pode ser considerada aquela dos que são jovens.

Em relação ao cotidiano com os jovens, discorreu-se sobre quais de suas atitudes possam ser consideradas positivas ou de estabelecimento de satisfação ou incômodo. Além disso, há relatos de alguns comportamentos que promovem a relação de troca e construção conjunta com o professor e outros que dificultam a ação educativa e sua intencionalidade.

Um ponto de muita demarcação nas falas de todos, os quatro professores, foi o celular, trazido como uma fonte de problemas. Além do mais, foi citado como algo que está ligado ao fato da escola, mais especificamente o professor, obter ou não o controle da situação com os estudantes. Portanto, a partir das falas, torna-se um instrumento de interferência na gestão da sala de aula e, quem sabe, mais um sinal da resistência dos jovens no ambiente escolar.

Associado ao aparelho, aparece o uso de fone de ouvido como um sinal de resistência ou de não aceitação de autoridade ou da proposição educativa que ali está, em sala de aula. “Desligar do mundo em volta” e permanecer ligado ao seu mundo interior, fazendo o que se

deseja, o que interessa ou dá prazer, esse foi um dos pontos trazidos pelo professor P1, por exemplo:

P1 - É que nem eu te disse, o nosso maior problema hoje com o jovem, eu acho que uma das grandes dificuldades ainda é a questão do celular. Na escola do Estado é isso, porque no Estado tem aquela coisa: não pode, é proibido, mas tu sabe, né? tá na cara que nem todas as escolas tem um pulso para trabalhar ali, essa proibição. Então eles assistem a aula com o fone no ouvido, aí tu diz: “fulano, tiro o fone” Então quando tu vê, um tá mandando WhatsApp pro outro, dentro da mesma sala... essas questões a gente percebe, assim, que tira o foco deles, eles ficam muito dispersos, eles querem fazer tudo ao mesmo tempo, é muita informação, mas aí eles não conseguem, vamos dizer assim, ficar bem preparados numa coisa pelo menos. É tudo muito solto, isso a gente percebe direto... (Anexo C, P1).

A expressão “*porque no Estado tem aquela coisa: não pode, é proibido, mas tu sabe, né?*” parece ser a evidência de que se a instituição que representa o controle, que coloca a regra, não encontra aderência e respeito por parte dos jovens, a própria autoridade do professor passa a ser vista como sendo confrontada. Além do destaque para o que entenderia o professor ser o significado de “*atenção*” à sua aula (foco total) aparecendo de forma contrária pela consideração de dispersão que sua observação coloca: “*ficam muito dispersos*”.

Mas, seriam mesmo aspectos de dispersão? Ou apenas a demanda de enxergar um outro jeito de pensar e conceber as situações de relação e de aprendizagem? A consideração de que são “*dispersos*” ou multitarefas parece responder a esta necessária mudança de visão ou a comunicação em sala pode sofrer ruídos. Esta nova forma de comunicar-se com o outro é apontada como obstáculo, não mais pela fala cochichada ou murmurada como era mais frequente e que também interferiam na ação do professor ou em sua possibilidade de comando da sala. A diferença parece ser a de que antes a forma de se comunicar estava mais na oralidade e, na atualidade, o jogo de relações paralelas acontece por Redes Sociais, próprias da geração conectada, já referida no capítulo de análise sobre a escola e sobre os professores.

As vias de comunicação escolhidas pelas juventudes têm relação com a instantaneidade e a provisoriedade, como já discorrido no Capítulo 4 quando se cita Melucci (1997) para demarcar que fala da capacidade de abrir e fechar canais com a mesma velocidade que um sistema de banda veloz de internet pode oferecer. Também cito a relação desta forma de se comunicar com o conceito de presenteísmo, defendido por Maffesoli (2004), ligado à ideia de futuro que não imprime mais sua marca quando se estabelecem escolhas (PAIS, 2006), já discorridos em algumas das análises e no Capítulo 4.

A questão do uso das tecnologias, grande “*calcanhar de Aquiles*”, como trazido mais adiante pelo professor P3, ou reproduzido de outras formas pelo colega P1, é comumente

descrita como *problemática*, representando um dos grandes desafios que se pode relacionar com as diferenças geracionais geradoras de tensionamentos. Aqui percebo uma mescla do que o professor fala sobre os jovens com a forma como a escola, na fala deste mesmo profissional, acaba por considerar sobre eles. Sua visão sobre os jovens evidencia uma consideração sobre sua capacidade de comunicação estar interferida pelo uso que fazem das redes sociais, mídias, tecnologia e seus desdobramentos:

P1 - [...] mas os jovens ainda não sabem usá-la adequadamente, vamos dizer, para o aprendizado, para as coisas que vão ajudar. Ele fica mais focado é em joguinho... é que nem eu te disse, é brincadeira, é bate papo... se tu pegar um adolescente hoje, é isso! Raramente tu vai pegar ele ali lendo um livro pelo celular. [...] Não que tu não possa usar para o jogo, por uma brincadeira, claro que pode... mas eu acho, assim, que o foco maior tem que ser trabalhar em cima, também, dessas questões, trabalhar para aprendizagem. (Anexo C, P1).

O que é o “*uso adequado*”, o que é o uso para a aprendizagem? Fazer uso apenas no momento e da forma como o professor orienta? Contribuir com seus conhecimentos sobre a tecnologia para que a sala de aula se integre mais à intencionalidade pedagógica do professor? Que considerações de uso adequado o professor possui? Seriam a leitura e a pesquisa de temas direcionados por ele, em lugar dos jogos, por exemplo, ou das Redes Sociais? Onde ficaria o emprego das tais metodologias ativas? Talvez a repetição da ação “*trabalhar*” tenha relação com esta questão do formato pensado pelo professor e suas possíveis dificuldades de fazer a leitura sobre metodologias que atinjam o aluno, pois tem relação com sua forma de funcionar cognitivamente, afetivamente, culturalmente.

Estariam, portanto, relacionadas à tecnologia, as expressões juvenis e a cultura escolar, num entrelaçamento de contrariedade e de ruídos na forma em que estabelecem os diálogos. Possivelmente, por causa disso, a relação entre jovens e adultos apareça pautada pelas mesmas questões: às vezes motivadoras e por outras desafiantes de um *status quo* ao qual talvez o professor estivesse acostumado há até pouco tempo, ainda mais os que possuem maior tempo de trajetória profissional. Características juvenis, resistências ou representações das juventudes enquanto midiáticas, atreladas a uma linguagem própria desta época digital, são vários os conceitos ou atribuições de significados por parte dos professores que fizeram parte do estudo.

Para ilustrar, trago mais uma das falas no enunciado do professor P3, que se refere ao que “*atrapalha*” sua ação educativa em sala de aula, relacionando ao uso “*desmedido*” da tecnologia, como seu colega anterior o fez.

P3 - O que tem atrapalhado é, ultimamente, é esse acesso desmedido à tecnologia e também a questão relativa a outro tipo de comportamento, isso eu falo esse comportamento do respeito, não é? Então o uso da tecnologia em demasia, tem sido o calcanhar de Aquiles e o respeito, também, ao professor. Na rotina de sala de aula o que tem atrapalhado é isso, eles sacam, usam muito o celular e aí o foco vai todo ali para tudo, menos para aula, em algumas turmas, obviamente. (Anexo C, P3).

E segue com uma referência à falta de autoridade do professor, para demarcar o que lhe impede a ação docente que gostaria de exercer, aqui caracterizada pela forma de chamar a atenção que acaba sendo vista de forma negativa pelos jovens:

P3 - E se o professor ou a professora tenta chamar essa pessoa pra aula, novamente, conversar, fazer com que essa pessoa participe, ou que o estudante participe, ele é entendido errado e gera toda uma situação, né, de desrespeito e de não compreensão por parte do estudante. (Anexo C, P3).

A observação que se destaca com sua fala é a de que esses comportamentos são trazidos como um elemento de desrespeito, o que talvez traduza o quanto o adulto, professor, nem sempre se percebe reconhecido na diferença hierárquica, em tantos posicionamentos defendidos pelas estruturas da Escola em relação aos jovens. No capítulo 3 destaco, na base teórica sobre o diálogo intergeracional, que nem sempre os adultos demonstram agilidade ou conhecimento para fazer frente aos posicionamentos que os próprios jovens trazem consigo. Parece estar se enfrentando a sensação (ou a realidade) de uma inversão de conhecimentos, os jovens parecendo mais detentores de um saber do que os adultos, no que diz respeito a essas tecnologias.

Assim, vejo uma descrição do modo como os jovens se relacionam com o professor/escola na visão do adulto/professor pautada por aspectos desta inversão. Na frase “*a gente tem que estar sempre cuidando onde pisa*”, percebe-se uma atitude docente que parece ter certo receio ou dificuldade de lidar com as realidades dos contextos diversos na escola ou com a relação de autoridade, nem sempre estabelecida. Neste sentido, cabe um questionamento acerca do motivo ou da origem dessa posição do adulto em relação aos jovens.

O professor P1 talvez seja o que, em suas falas, mais traga aspectos, neste sentido, pois verifico que as citações de sua fala foram por mim escolhidas com certa frequência em relação a estas posições de autoridade, referência, consideração generalista, entre outros.

Este professor cita, inclusive, pela transcrição abaixo, sua dificuldade com alguns elementos desafiadores, trazendo isso demarcado pela forma como se vê lidando com as diferentes faixas etárias:

P1 - a gente, né, tem bastante dificuldade nesta questão, a gente tem, porque os menores... até não, por que os menores ainda tem um respeito maior, e se tu pede para guardar o celular... eles até tentam, duas ou três vezes, aí ou tu tira o celular... o grande não, tu já tem que ter uma linguagem mais adequada, tu tem que cuidar, porque dependendo do adolescente já vem te dar uma resposta, vai te dizer um palavrão. A gente tem que estar sempre cuidando onde pisa... (Anexo C, P1).

Os jovens em seu percurso ao longo da Escola Básica, são trazidos, por estes professores, como aqueles que vão se dedicar à função que ela representa mais ao final do ciclo de Ensino Médio, como fica claro na continuidade da fala acima citada. Como tal professor atua tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, estabelece este parâmetro a partir de sua experiência:

P1 - Tem uma grande parcela, como eu te disse, quando vai chegando lá para o segundo ano e o terceiro, eles começam a encarar bastante a escola, no sentido de querer sugar o máximo que eles podem, para poder aproveitar, como eu te disse para o Enem, para o vestibular, então eles vem ali com aquela vontade de estudar, de aprender. E tem outra parcela que talvez nem eles saibam bem porque eles estão ali, aquela coisa: “meu pai, minha mãe disseram que eu tenho que estudar”. Ainda nós temos muito disso, muitos jovens perdidos, né? Se vai fazer um teste vocacional, muitos ainda não sabem o que vão fazer, o que querem fazer, são muitos jovens mesmo. (Anexo C, P1).

Não sei se está fechado em um conceito de funcionalidade apenas, mas parece traduzir o que a intencionalidade de jovens citados pelo professor demarca: o estudo e a preparação para o ingresso no mundo de competição e trabalho, a partir do foco em competências, focada em uma função acadêmica da escola. Os jovens parecem enxergar outras funções nela, ao que parece, pela fala dos professores e por várias pesquisas que demonstram tais percepções, como a recém lançada “Vamos Falar de Ensino Médio: Os jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista,” que escutou jovens de escolas privadas deste nível de ensino, no período entre 2018 e 2019 (UMBRASIL, 2020).

A fala do professor P1 traz conceitos implícitos da escola que prepara para habilidades que o mercado tem necessidade de receber. Fala da escola que necessita encaminhar os jovens para uma vida acadêmica, que possivelmente nem sempre identifique e ajuda a perceber outros fatores, mais amplos, ligados a projeto de vida destes jovens. Faz-se, inclusive o destaque de sua fala na relação com os aspectos de visão sobre os jovens em sua trajetória de escolha profissional, como aqueles que estão “*perdidos*”. Será que aqui não há novamente entrelaçada, também, uma expectativa que tem a ver com diferenças geracionais, a partir de uma consideração mais sobre a “*falta*”, ou a “*imaturidade*” das juventudes associada aos adultos,

que seriam mais focados e buscando mais “*seriamente*” a preparação para o mundo do trabalho produtivo?

Para além disso, na linha do “*saber o que se deseja para o futuro*”, outro professor (P3) faz afirmações comparativas, também sobre as visões geracionais, para trazer o tema da “*crença no futuro ou do saber que caminhos se deseja buscar*”. Sua visão sobre os jovens aponta que esta expectativa é percebida por ele, ainda que nem sempre com clareza ou firmeza de propósito:

P3 - Eu acho que é mais relacionado à falta de esperança, do que será o futuro, sabe? Porque muitos jovens da minha geração, a gente pensava em terminar o ensino médio, era uma meta, era um objetivo, né? Terminar o Ensino Médio e, de alguma forma, se inserir no mercado de trabalho, e depois que foi se transacionando mais para ir para a universidade e a faculdade, era a meta, não é? Terminar um curso superior, era... Hoje em dia, não... hoje em dia muitos deles, estão sim, preocupados em estar na universidade, mas não é uma garantia mais, de que vai se ter sucesso na vida. Não é! Muitos deles querem, ainda tem esse sonho, então, talvez, a nossa percepção esteja um pouco... o nosso olhar, talvez, para essa geração esteja sendo esse olhar saudosista, não é? (Anexo C, P3).

O que seria esta visão de sucesso? Parece mais adulta do que relacionada ao que expressam as culturas juvenis. E quando se fala da falta de esperança? Se está relacionando a uma certeza, que talvez neste momento da sociedade não encontre bases? Do capítulo 4 volto a citar Pais (2006, citado por RAGGI, 2010) quando uma citação sobre seu pensamento traduz a desfuturização do futuro como uma forte posição em relação ao presente, diante de um futuro que fracassa em oferecer possibilidades de concretização das aspirações que em relação a ele se desenham. As aspirações têm prazo determinado e curto para estabelecer interesse e projeção por parte dos jovens e, porque não afirmar, dos adultos. Esta é uma realidade de tempos e espaços de realização que as características sociais evidenciam na atualidade.

Seguindo nesta análise, destaca-se a fala de outro professor (P2) que também relaciona e compara a “*exigência*” de seus alunos com o que chama de “*imediatismo*”, ou seja, jovens que, por sua observação, estão acostumados à instantaneidade das informações e fariam uma projeção disso em suas relações e na forma como se inserem na escola:

P2 - O aluno de hoje ele é muito exigente, independente da situação, eu acho que é, um equívoco achar que porque eu estou dando aula, sei lá um exemplo... eu estou dando aula numa escola que custa uma mensalidade de sei lá quanto ou se eu estou dando aula aqui na Vila Cruzeiro, que o meu aluno vai me exigir diferente. Não! Ele vai me exigir o mesmo... talvez esteja sendo um dos maiores problemas que a gente tem hoje, né? A forma como eles recebem as informações, porque eles recebem as informações muito prontas e mastigadas... então essa exigência vêm muito disso também. [...] talvez é o que me chame atenção, eles são exigentes, tá, é um público

bastante exigente, porém é imediatista, bastante imediatista. Tu apresenta uma coisa a longo prazo para eles é cansativo demais. (Anexo C, P2).

É possível que na fala de P2 esteja um aspecto de contraponto em relação a algumas afirmações feitas anteriormente pelo professor P1, ou seja, a ideia de que esta exigência é geral, não está ligada ao ambiente cultural ou sócio econômico, ou a oportunidades específicas, mas destacada como um comportamento dos jovens, de uma maneira geral. Aqui reflito que ambas podem ser afirmativas generalistas e que talvez levem em conta os contextos em que estão imersos estes docentes. Ainda assim, fazem parte da construção de realidade e do que dizem sobre seus jovens estudantes.

As concepções sobre o imediatismo dos jovens, ou a impulsividade, ou a afirmação de que se cansam muito rapidamente também foram aspectos trazidos pelos professores. O que está por trás desta forma de enxergar os jovens por parte do professor P2? Sua auto exigência (pois na entrevista falou disto – Anexo C) e a forma como enxerga que as ações educativas poderiam fluir em sala de aula? Ou a própria necessidade de enxergar os estudantes correspondendo as suas propostas?

Na sequência de sua fala, P2 também faz uma análise sobre a forma como os jovens utilizam redes sociais e buscam posicionar-se, numa mescla de reconhecimento sobre atitudes críticas, não passivas, e a constatação de que esse comportamento pode ser desafiador ao adulto, educador, que procura dar conta de ser aceito em suas proposições e intencionalidades:

P2 - eu acho que eles são muito mais críticos, assim, tem muito mais...: eles têm, às vezes obviamente que a crítica é vazia, né? mas eles têm essa tendência à criticidade, que a gente tinha que saber utilizar melhor... tinha que saber não né (risadas)... tem que saber usar melhor, não pode barrar isso de jeito nenhum, não tem...Eu acho eles bastante críticos, assim, eu acho que eles são muito estimulados pelas redes sociais, onde as pessoas fazem críticas nas redes sociais, não? aí é que está o nosso grande problema, talvez, a informação não está lá na rede social, a informação se faz pelo debate, dentro do debate, tu não pode te informar no WhatsApp, tu não pode te informar no Facebook, porque ali qualquer pessoa pode colocar qualquer coisa, é um perigo isso! Tu ainda tens que continuar te informando nos meios, né, formais, né? Com pessoas que assinam, que pesquisam. (Anexo C, P2).

A “*criticidade*” apontada no enunciado acima poderia ser relacionada com a expressão e a comunicação enquanto elementos das culturas juvenis. Pelo viés de um professor, adulto, talvez o juízo de valor sobre o modo como a geração dos mais jovens lidam e reagem às informações e aos conhecimentos tenha origem em suas experiências anteriores, as quais, provavelmente, não apresentavam as características que a complexidade de hoje é capaz de estabelecer.

Se no passado as opiniões poderiam aparecer baseadas em conceitos e verdades fechadas, estáveis, geralmente transmitidas a partir de referências claras e vindas, em geral, dos adultos, o que se visualiza e testemunha, na atualidade, tem relação com a chamada hegemonia da opinião, já enunciada no capítulo 4, com o pensamento de Walter Benjamin citado por Bondía (2002). A discussão é sobre a comunicação regulada pelo poder da opinião, na maioria das vezes abordada em canais de extrema agilidade de disseminação e baseadas muito mais em aspectos ligados à sensação e à idealização do que à consistência. Torna-se muito mais frequente a crítica, advinda do que se compartilha, do que a experiência em si ou o que a gerou, significando que a sensibilidade será tocada pela estética da experiência que, ao ser evocada, leva à atribuição de significados, conforme já citado anteriormente.

O professor P2 segue falando sobre como enxerga esta comunicação dos jovens entre si, e destes com os adultos. Sua concepção aparece sob a forma de reflexão acerca da estrutura de expressão e diálogo entre jovens e adultos, atribuindo um adjetivo para ela (“*truncada*”). Também destaca que a origem disso estaria na priorização de interesses individualizados dos jovens:

P2 - [...] eu acho que tem os fatores de comunicação, como eu já te disse, que pode estar truncada, mas também tem fatores externos, né? Existem fatores externos, né? Por exemplo, os interesses deles... Muitas vezes, eles não estão ali, dentro da sala de aula, naquele momento eles estão mais interessados no que está acontecendo fora. Tu tens um aluno também, que é uma outra característica, que não dá pra negar, que é um aluno conectado o tempo inteiro, né? (Anexo C, P2).

Os aspectos de comunicação, conexão em redes e interesses individuais, aparecem como elementos desta relação (jovens e adultos), carregada de dinamismo e tensionamentos, justamente pelas diferenças estabelecidas entre eles.

A defesa da verdade por fontes confiáveis em contraponto com a realidade midiática, como as *fake news* e as informações tomadas a partir de postagens, aparecem, ainda, no enunciado do professor. Também estão acrescidas de sua crença de que os jovens são “*formados*” a partir destes elementos e de que isso entra em contradição com o “*ritmo da sala de aula*” considerado “*lento*”:

P2 - Os meios formais também... também obviamente pela internet, mas meios seguros, seguros que eu quis dizer, por pessoas que são... que pesquisam, que te apresenta fonte, que dizem “olha, isso que eu tirei dali, eu não inventei, né?” Então essa questão, que hoje a gente está acordando para isso, que não fere só a minha área, né, fere todas as áreas... que são as fake News, as pós verdades e tal... Isso aí eles são formados a partir daí então na sala de aula tu fala uma coisa, esta comunicação é lenta, porque na sala de aula é lenta, o ritmo da sala de aula é lento, porque ele é humano, ele não é editado. Então, eu tenho que pedir para sentar, eu tenho que fazer a chamada,

né? Cada professor tem um ritmo, então assim, a sala de aula é lenta e eles estão acostumados com a velocidade. (Anexo C, P2).

Esse trecho, além de tantos outros já destacados no capítulo de análise sobre a escola, marca bem a caracterização das diferenças que se tensionam entre a cultura escolar e as culturas juvenis. Quando se discorreu sobre os diálogos intergeracionais no capítulo 3, trouxe o pensamento de Bárcena (2010) em sua afirmação de que para os adultos está cada vez mais difícil falar (*hablar*) com os jovens, pois a perspectiva de pluralidade destes últimos faz com que os primeiros nem sempre se enxerguem com possibilidades de dar conta. As conexões entre objetivos e interesses podem até aproximar-se, em certas perspectivas, mas não se encontram completamente devido a uma diferença em termos de produção (ritmo) e compreensão (linguagens).

No mesmo capítulo, também referencio Southwell (2008, p. 121) e o destaque para sistemas de escolarização estabelecidos numa ótica sobre a sociedade como resultado da ação educacional. Ou seja, a cultura escolar ainda carrega a crença de promover a entrega de sujeitos à sociedade a partir de sua formação, quando, na verdade, as interlocuções entre o intra e o extra muros da escola configuram a realidade mais evidente. Por isso a fala do professor que afirma ser o “*ritmo da sala de aula ainda lento*” é uma caracterização tão forte em seu significado.

Na continuidade da fala do mesmo professor (P2), segue-se nesta ideia do tempo atrelado a velocidade x lentidão. Neste enunciado tem-se uma provável evidência das diferenças geracionais sem estar atrelada à relação com faixas etárias, mas antes com a maneira como se responde aos desafios do meio ou aos “*tempos*” como cada um reage aos seus estímulos:

P2 - É um timer diferente, é um timer diferente, sabe? Então assim, ó, para o pessoal acompanhar, vamos parar agora e pensar sobre isso, então eles, às vezes, eles ficam... como dizer, cansados da nossa velocidade, também. Só que nós não somos máquinas, gente... E essa questão deles se informarem pelas redes, então, enfim, se informarem apenas pelo que os outros dizem, deixa muitas vezes a questão crítica que eles têm, deles sabe, que eles estão acostumados a debater, vazia! Mas aí o que que a gente tem que fazer é usar essa criticidade de uma forma que talvez a gente vai construir isso, né? Porque é uma coisa muito nova. (Anexo C, P2).

Novamente as questões geracionais aparecem destacadas sob a forma de dificuldades na comunicação, pela forma como cada um busca conhecimento ou informações e sua expressão sobre isso. Neste ponto, também pode estar presente a diferença entre os interesses dos jovens e as exigências da escola, numa clara evidência de que ambas as culturas acabam se confrontando em fatores como os tempos e os espaços da aprendizagem.

Esta caracterização já foi citada no capítulo 2 quando ao falar sobre o espaço da escola citei Cortés (2013) e sua reflexão sobre a implicação que a cultura escolar tem quando em relação com a cultura juvenil. A referência feita ao pensamento do autor pauta e afirma que as culturas juvenis dificilmente são incorporadas pela cultura escolar, visto que este é um processo que “se encuentra inconcluso y permanentemente en tensión”. Também destaca que a resposta a esta questão está na forma como os professores constroem em seus imaginários as figuras de seus jovens estudantes, além do fato de as práticas culturais constituírem-se a partir de mundos desvinculados, ou seja, a ótica e as experiências do mundo adulto em contraposição às construções pelos jovens.

Na linha das diferenças, há a fala do professor (P3) que as considera sob um ponto de vista positivo, destacando a maneira como percebe os jovens lidando com elas dentro da escola. Sua referência é de percepção destas “*diferenças no sentido cultural*”. Afirma que da parte dos jovens não percebe a preocupação em estar ou não incluído em algum grupo específico, mas antes demonstrar seus interesses (o que ele chama de “*professar essa fé*”):

P3 - A diferença que eu falo é no sentido cultural, né? Diferença religiosa, os jovens, e aí falando mais do ensino Fundamental II e Médio, eles não têm a preocupação, por mais que fique excluído de algum grupo ou outro, mas eles não têm a preocupação mais de dizer se pertence ou não algum tipo de religião, eles conseguem professar essa fé, por exemplo por grupo, por exemplo. (Anexo C, P3).

E na sequência, traz a forma como enxerga os jovens debatendo questões gerais para a sociedade, como as diferenças e a exclusão das minorias. O que importa, portanto, não são grupos fechados em si, mas antes a defesa de ideias e de questões vistas em seu viés de inclusão, por exemplo:

P3 - Eles conseguem trazer a questão do debate de gênero, também, para escola, né? Os movimentos, né, se eu poderia chamar assim, como estudantes, eles conseguem trazer debates, né, para as questões raciais, por exemplo, da questão da inclusão, da questão de gênero, da questão de sexualidade... eles têm essa preocupação e há um respeito, em certa medida há esse respeito entre eles, por mais que ainda... em todo lugar vai existir... há alguns sujeitos que interpelam estes outros sujeitos, né, por não ser hétero, por não ser branco, nem cristão, por mais que ainda haja esse sujeito, mas a escola, na grande maioria já entende que esse lugar é um lugar onde essas diferenças terão, ou deveriam ser respeitadas. Então, são essas diferenças, que quando eu falo, que há esse encontro de diferenças... (Anexo C, P3).

No capítulo 3 destaco uma fala de Southwell (2008) acerca da dificuldade que talvez os adultos tenham para conceber a forma como os jovens abrem-se a estes debates mais amplos. A autora traz a defesa de que ideias em plenitude em termos de pensamentos ou interesses são

ilusões, visto que há uma realidade em torno “de um horizonte de totalização que gera modos de identificação e, com isto, novas relações entre elementos e modificação de identidades prévias”. (SOUTHWELL, 2008, p. 122). Os jovens representam muito esses modos de identificação que se alternam conforme a ótica ou o momento em que se aproximam ou se afastam de certas temáticas ou interesses.

Além disso, o professor P3 segue apontando como enxerga as movimentações e agregações entre os jovens com os quais convive na escola. Seu discurso aponta isso quando traz as articulações ligadas à velocidade das comunicações nas redes sociais, já trazidas em outra discussão anterior desse mesmo capítulo:

P3 - Eles são articulados, e aí os assuntos são diversos, desde cultura pop coreana, né, que são os k-pops, até, digamos assim, grupos que saem para passear, grupos que saem para festas, grupos que se reúnem para fazer, não sei, para perpetuar a intolerância um contra o outro... são vários, são diversos grupos: de meninas, de meninos, do futebol... então, essa associação continua acontecendo. Acho que sempre existiu, mas eles continuam se articulando e hoje em dia ainda mais rápido, essa articulação, né, por conta das mensagens instantâneas, da tecnologia... para a gente dizer que não vai ter aula no outro dia no meu tempo era muito difícil, não tinha telefone, e hoje não, hoje vai dizer? “olha, o professor liberou, não vai ter aula...” é muito rápido, é instantâneo... então, essa articulação, do ponto de vista de grupo, eles continuam tendo. (Anexo C, P3).

Essas são percepções ligada às sociabilidades, apresentadas pela referência à Maffesoli (1987, citado por GROPPPO, 2015) no capítulo 3, numa diferenciação em relação ao que mobilizava os jovens das manifestações de movimentos estudantis percebidas em épocas passadas. Como exemplo, Falleto (1986), citado no capítulo 4, faz referência quando discorre sobre movimentos juvenis de intensa motivação política, como os jovens da Argentina durante a “Reforma de Córdoba” (1918), ou, no Brasil, “La Revolución de los tenientes” ou, em data semelhante, no Chile, “El movimiento de la juventud militar”. Também faço a mesma relação com causas políticas que levaram à resistência a comportamentos impostos pelas hegemonias dos séculos 70 e 80, ou causas mais ligadas a temáticas de direitos como nos anos 90.

A ilustração do conceito que Maffesoli (1987, citado por GROPPPO, 2015) defende, marcando as sociabilidades exercidas nos movimentos chamados pelo autor de tribalismos, podem aparecer caracterizados por redes de relações ou agregações temporárias. Seu pensamento marca características de encontros que são pontuadas por fluidez, ajustamentos pontuais e condensações instantâneas (MAFFESOLI, 1987, citado por GROPPPO, 2015, p. 571). Não são articulações motivadas de forma semelhante aos movimentos estudantis, políticos, de épocas anteriores, especialmente nos países da América Latina.

Em relação à temática de participação em movimentos juvenis ou em espaços de posicionamento, de reivindicação ligadas a temas amplos da sociedade, as visões sobre os jovens se apresentam um pouco diferente por parte de outros entrevistados. O professor P4, por exemplo, destaca a relatividade deste tema, para ele, pois liga as movimentações juvenis a possibilidade de argumentação e até destaca certas reações que podem perder a validade por basear-se na manifestação pela violência:

P4 - Olha isso também é muito relativo, né? É muito variável, porque, por vezes, não vem a reação, não vem por conta de uma argumentação. Ela vem para uma reação violenta, não é, às vezes, argumentação é a violência. E isso vale tanto na relação com os pares quanto com os professores, né? Nós temos várias ações, aí, que exemplificam isso que eu quero te dizer, né? mas eu não sei se eles têm essa organização... (Anexo C, P4).

Sua fala traz a dúvida sobre a visão de serem os jovens organizados ou não em suas expressões de resistência e de reivindicação. Ele pauta sua fala em exemplos como os de sua própria experiência, referindo-se a movimentos como o Fora Collor¹⁸ (1982) que pedia o *impeachment* do presidente na época, Fernando Collor de Melo:

P4 - [...] Esse exemplo que eu vou te trazer assim, eu ainda era menino, né? Eu lembro, acompanhei tal, mas, por exemplo, ali na época da ditadura, né? Tinha mais juventude engajada. Se a gente pegar um pouco mais adiante, ali na época do impeachment do Collor, tinha uma Juventude muito engajada. Eu acho que ele foi o primeiro movimento, assim, que eu lembro de ter visto de um grande engajamento juvenil, o impeachment do Collor.. Eu acho que a gente vê, assim, hoje eles são mais organizados nesse sentido, na própria escola privada que trabalho, às vezes ali o grupo de jovens, o Grêmio Estudantil, o Voluntariado, isso são organizações... (Anexo C, P4).

Para demarcar sua visão sobre as juventudes e sua organização em movimentos de coletividade, o professor P4 parece basear-se no elemento de argumentação em contraponto com a perda de valor quando em seu lugar existem ações baseadas em repressão ou violência. Vejo aqui, novamente, a relação com um contexto específico vivido pelo professor, mas que é semelhante em muitos contextos educativos. Destaco que ele diferencia as possibilidades de organização em termos de sistemas de ensino (público ou privado) fazendo um parâmetro de comparação provavelmente baseado na experiência que possui em ambos os contextos. Mas

¹⁸ “Após muitos anos de ditadura militar e eleições indiretas para presidente, uma campanha popular tomou as ruas para pedir o afastamento do cargo do presidente **Fernando Collor de Melo**. Acusado de corrupção e esquemas ilegais em seu governo, a campanha “**Fora Collor**” mobilizou muitos estudantes que saíram às ruas com as caras pintadas para protestar contra o corrupto presidente.” (GASPARETTO JUNIOR [2021?]).

questiono, mais uma vez, se ele não apresenta uma generalização em vistas de sua experiência específica, pois este é um professor que permanece nas mesmas instituições e contextos de comunidade ao longo de muitos anos (Anexo C, P4).

Também faço a leitura em seus enunciados de ideias sobre coletivos mais voláteis, na atualidade, em contrapartida com a defesa mais ampla de movimentos juvenis, aqui mais uma vez associados às manifestações de cunho político e de problemáticas sociais associadas à “política”. Ou o conceito dessas manifestações políticas por sua concepção de que Grêmios Estudantis ou grupos de voluntários, por exemplo, tenham essa relação mais próxima. Porém, destaco que tais agregações têm a participação adulta no planejamento, ainda que contem com autonomia e ideias dos jovens.

Na visão deste mesmo professor, a escola pública tem suas diferenças em termos de participação e atuação dos jovens, inclusive referindo-se aos sujeitos destes contextos a partir do adjetivo de “acomodação”:

P4 - Ela é menor, ela não é tão notória, digamos assim, não é tão notória. Nesse aspecto eles são um pouco mais acomodados, né? Quando se organizam, eventualmente, é contra um professor que não gostam, aí, ou para fazer uma reivindicação de um torneio, de uma festa, né? Pra essas coisas assim eles se organizam bem, não é? Para juntar dinheiro, lá, para formatura deles, é mais nesse sentido, não é uma coisa, assim, mais politizada. Aí já é mais complicado, já é mais difícil. [...] Olha eu acho que o incentivo do adulto, ele sempre é importante e fundamental, mas tem muitos que já tem, naturalmente, esse ímpeto assim essa vontade de participar isso está neles tanto é verdade que muitas vezes eles nos trazem propostas não é eles nos trazem ideias. (Anexo C, P4).

Os aspectos de organizações juvenis *versus* acomodação talvez estejam presentes na fala do professor associados à mesma consideração citada acima, quando ele percebe coletivos de jovens com maior inserção se as manifestações estiverem ligadas a projetos predeterminados e associados à coordenação pela escola. Talvez este professor não reconheça ou não perceba outros tipos de coletivos juvenis presentes na sociedade hoje.

Outros professores também trazem em sua fala esta mesma ausência de organização em torno de questões mais amplas, associada a uma visão de que depende do adulto e suas orientações para que exista um plano executado, um projeto, em uma conceituação de que os jovens talvez “*não sejam capazes*” de manter tais propósitos:

P1 - Eles procuram, mas... não, acho que não com tanta intensidade... é que nem todas as escolas têm mais o Grêmio Estudantil, né!? Não é uma coisa que todas as escolas tem, vamos dizer, para eles poderem formar, se organizar, nesse sentido... no estado tentamos, ali, no ano passado, na escola, nós temos uma disciplina em que cada um escolhia, vamos dizer assim: “Ah, eu quero trabalhar com poesia”... aí tinha um

período que era destinado, aí, aquele grupo que queria trabalhar com poesia, outro que queria trabalhar com arqueologia... mas não deu muito certo, assim, a gente observou que eles sozinhos, não conseguem ainda botar pra frente os projetos, os planos, precisam sempre alguém que esteja ali junto, um Orientador, um professor... isso a gente observou bastante. (Anexo C, P1).

A evidência, aqui, é de uma leitura própria do professor, que parece refletir muito mais as expectativas adultas e não o discurso baseado na observação dos grupamentos juvenis como eles se formam, a partir de interesses dos jovens. Reflito, a partir disso, se, necessariamente, os desejos e considerações adultas possam ser os únicos a pautarem ações juvenis. Destaco, para tanto, exemplos que já trouxe no capítulo 4 como os jovens que defendem uma ação mais ativa da sociedade e dos governos para frear o aquecimento climático (PLANELLES, 2019). Ou, ainda, a ação do jovem estudante chileno, em entrevista ao jornal El País, “Víctor Chanfreau, de 17 anos, porta-voz da assembleia de estudantes secundaristas” (GONZÁLLES, 2019) diante do neoliberalismo e sua expressão no Chile.

A visão sobre um coletivo que se forma a partir de concordâncias e interesses momentâneos, pautada, mais uma vez, pelo conceito de sociabilidade, aparece nas citações da fala do professor P2. Sua referência de que os jovens “*se sentem à vontade*” para afirmar sua concordância ou discordância aparece relacionada às motivações para pertencer ou não a determinado coletivo:

P2 - Eu vejo o protagonismo do jovem, mas não um coletivo. Eles fazem parte de coletivos, mas ao mesmo tempo eles se veem muito à vontade pra dizer assim: “não, mas agora eu já não concordo muito contigo, então já também não faço mais parte disso!” [...] Então, eu tenho lá um coletivo com a fulana, de alguma coisa, pra lutar por algum ideal, e daqui a pouco você diz uma coisa lá que eu não gostei, mas bem eu faço parte desse coletivo, eu vou continuar. Mas esse jovem de hoje, não, esse jovem diz: “não, para aí, o quê? Estou saindo, beleza, vou montar o meu agora, porque eu penso diferente.” Então essa fragmentação é própria, realmente, desse tempo deles agora. (Anexo C, P2).

A partir de mais uma referência a estes grupos, o professor evidencia uma visão sobre a diversidade e o multiculturalismo presente na expressão dos jovens e que, também, podem ser geradores de motivação para o estar juntos:

P2 - Aí tu vê grupos de meninas que são as feministas que pintam o cabelo... aí tem os meninos que são não sei o quê mas que não pintam o cabelo... Então essa divisão ela ocasiona essas questões que nós temos hoje, por exemplo, é muito difícil, como é que eu vou te dizer... pensar hoje, por exemplo - daí talvez trazendo mais para minha área - num partido político, sabe, porque os partidos políticos estão sendo muito questionados, se justamente eles acham que todos os partidos políticos são iguais, que as pessoas se unem, mas aí começam a fazer coisas erradas... Eu acho que eles são bem o reflexo dessa época de pensamento fragmentado. Certo, então, assim hoje eu faço parte do teu grupo, mas eu não vou morrer abraçada contigo, se eu precisar sair,

eu vou sair, e tu segue na tua e eu na minha, e pronto! Eu acho que é assim que eu vejo eles trabalhando. (Anexo C, P2).

A consideração sobre o político, enquanto sujeito, e a atitude política aparece referida pelo professor como algo que pode desmotivar os jovens pelo aspecto de questões éticas ou morais envolvidas (a ideia de “*fazer errado*” desencantando ou causando desinteresse). No capítulo 4 está referido o que Pais, Lacerda e Oliveira (2017) definem como a propensão a um campo de relativismo diante da perda de desdobramentos que a globalização promoveu em termos de novas correntes socioculturais que dão margem para quebra de fronteiras, de ambivalência em definição e valores e perda de referências mais firmes em torno de temas como os citados pela fala do professor acima.

Em continuidade a esse embasamento, na fala de P3 também se pautam percepções de que as juventudes estão mais ligadas às sociabilidades e aos tribalismos do que a movimentos maiores, organizados em torno de um tema mais relacionado a movimento estudantil amplo. O docente cita, inclusive, a comparação com jovens das “*décadas de 89/90*” ou mesmo dos “*anos 2000*”, para caracterizar que o “*movimento estudantil era muito maior*”:

P3 - Com certeza! Ali na década de 80/90, nos anos 2000, se tinham muito grupos, né? O que faziam e se associavam para debater o movimento estudantil era muito mais do que é hoje em dia. Por exemplo, no meu caso mesmo, eu sou da Bahia, eu sou de Salvador, moro aqui em Porto Alegre tem 7 anos, mas o primeiro contato que eu tive com o Rio Grande do Sul foi com um grupo de estudantes, nós estávamos vindo de Salvador, 3 dias de ônibus, para o Fórum Social Mundial... fazer parte desse grupo, desse debate mas político, mais social. Tinha essa preocupação e perdeu-se um pouco isso, não é? Ainda corre, ainda ocorre, mas as discussões ali no final da década de 90/2000 foram se enfraquecendo um pouco, né? (Anexo C, P3).

E ele mesmo faz uma breve reflexão sobre a mudança no “*tipo de movimentação*” e ao final parece reconhecer que talvez se esteja falando de mudanças nas “*formas de se relacionar*”:

P3 - [...] a evidência talvez seja de que esse tipo de movimentação, de fato, mudou, né? De fato mudou... De fato não está tendo tanta profusão, e aí também faço esse paralelo, né? Será que esse modelo ainda cabe nessa sociedade? Por isso que eu digo assim, eu não sei se foi, se é de todo ruim que isso aconteça... talvez seja ruim, mas talvez não seja, talvez sejam outras formas de se relacionar que estejam surgindo, não? (Anexo C, P3).

Apesar da visão de mudanças, em relação aos tipos de movimentos juvenis, este professor deixa a dúvida ou a reflexão de que reconhecer outras formas de agregar-se possa ser o olhar a frente e não considerar como algo “*ruim*” por já não se encontrar manifestações da mesma forma. Volto a citar o que está descrito no capítulo 4 quando se faz referência a

Maffesoli (2010, p. 128), e sua consideração de que esta é uma época em que um novo *ethos* está por se estabelecer, o que seria o anúncio de um novo espírito do tempo que podemos chamar de socialidade.

A partir de tal reflexão, tem-se mais uma percepção sobre formas de agregar-se por parte dos jovens, ainda na sequência da fala de P3, a qual parece associada mais as suas experiências pessoais e considerações individuais sobre esses coletivos:

P3 - Ainda tem... ainda tem, mas não de forma abrangente, não de forma holística e sim, mais uma vez, desta forma mais individualizada, mais no seu grupo. Fica mais no campo da injustiça, se não é com ele, para ele, aquela situação que ocorreu, então não serve. Mas se tá acontecendo com o mundo, ok? Enquanto jovem, a minha geração tinha mais a preocupação política, não é? Eles não, se não me afeta logo, diretamente, então para mim tranquilo. Tem uma relação mais para eles, assim, eles ainda têm... eles ainda questionam, mas quando me atinge, se não me atinge diretamente, então... (não faço). (Anexo C, P3).

A associação que ele estabelece sobre o que está surgindo de diferente nas identificações coletivas juvenis, aparece ligada à experiência de reunião a partir das redes sociais, que também está descrito pelo autor acima referido (MAFFESOLI, 2010) como um símbolo destes encontros sob a forma de tribalismos.

O professor P3 parece fazer seu juízo de valor para esses movimentos como sendo um “*modismo*”, algo que talvez seja considerado passageiro e não marca de uma geração de jovens que usa outras linguagens ou outras motivações. Mas pelo destaque dos teóricos já citados são características de um mundo globalizado e de agregações que dele decorrem, portanto, sinais de uma teia social que está constituindo-se há algum tempo.

Ainda pode-se perceber que P3 novamente traz a presença da diferenciação entre gerações, usando a palavra “*holística*” em contraposição à palavra “*individualista*,” para definir que enxerga outros formatos de visualizar o meio e as relações por parte de seus jovens estudantes. Além disso, ele traz mais uma vez o conceito de ação política associado a uma atitude de distanciamento, ou seja, “*se não me afeta logo, diretamente, então para mim tranquilo*”, como se os jovens só se envolvessem se os interesses individuais estivessem também implicados.

Finalizando esta análise, a visão um pouco diferente do professor P4 parece caracterizar movimentos juvenis como aqueles que integram grupos esportivos ou culturais. Ele fala de grupos organizados como os CTG's¹⁹ ou a formação de times de futebol:

P4 - Sim, lá na comunidade que eu trabalho já apareceu, por exemplo capoeira há um grupo que curte jovens que participam de CTG's, futebol nem se fala, apesar de que decaiu um pouco, mas acho que é o que mais agrega ainda, é o que mais agrega. Aí eles formam times, né, e aí já formam um grupo de amigos, não é? (Anexo C, P4).

Contudo, ele confirma alguns pontos que já foram trazidos acima pela fala do professor P3, especialmente no que diz respeito a enxergar, ainda, a questão de tribalismos como um modismo, ao considerar os meios tecnológicos utilizados para estes encontros. Ao referir sobre como enxerga os jovens agregando-se por outros meios, faz uma crítica pautada pelo fato de a condição social (dificuldades econômicas) não impedir o contato por redes tecnológicas de integração, de conexão, o que ele define pela palavra virtual:

P4 - Agora, também, tem outro aspecto que a gente tem que levar em conta aqui. Hoje, por incrível que pareça, pode não ter o que comer, mas tem um celular, né? O virtual também, né, os grupos no virtual, isso aí... mas isso aí é geral, é geral.. [...] É um modismo... é um modismo, é o interesse, é a questão de namoros, eu acho que é muito amplo, assim... manter-se informado, cuidar da vida do outro... por que não são poucas as situações em que eles se provocam e brigam ali por redes sociais e depois isso vem para na escola, não é? . (Anexo C, P4).

Essa visão sobre os coletivos mais culturais, artísticos, talvez se encontre ligada as suas experiências e considerações sobre o que sejam agregações coletivas, à luz do que já foi trazido em relação aos demais professores em comentários anteriores. O professor P4 não relaciona as ações juvenis com coletivos mais atuantes em temas amplos, ou seja, uma atuação mais politizada. E considera o virtual como linguagem que talvez seja “*modismo*”, ou seja, será que considera passageiras essas formas de estar junto? Já discutiremos e refletiremos acima que, possivelmente, não o sejam, mas é como ele as percebe.

Na mesma perspectiva, de outras expressões em comunicação, uma das falas de P3 apresenta ideias como o “*individualismo*” interferindo na forma de entrar em contato uns com

¹⁹ “Os **Centros de Tradições Gaúchas (CTGs)** são sociedades civis sem fins lucrativos, que buscam divulgar as tradições e o folclore da cultura gaúcha tal como foi codificada e registrada por folcloristas reconhecidos pelo movimento. São entidades tradicionalistas que cultivam a cultura e os costumes do Estado do Rio Grande do Sul no Brasil e no mundo através de atividades associativas e recreativas, guiadas pelos mesmos princípios e normas de ação, mas espalhadas em células que podem encontrar-se em qualquer território mesmo fora do Estado.” (CENTRO..., 2020, grifo do autor).

os outros, ou as diferentes escolhas de canais para esta troca interpessoal, diferente daquela para a qual o professor foi preparado, desde a sua formação na academia:

P3 - E o que eu percebo hoje é que eles têm, essa preocupação, mas é uma preocupação pensando no eu, eles pensam assim... eles pensam em si próprios, como eles vão ser daqui em diante.[...] talvez, essa preocupação mais com o coletivo, essa visão mais holística eles não tenham porque já chega até eles já chega tudo mais rápido, né, já chega bem mais rápido hoje em dia. (Anexo C, P3).

Novamente a visão do individualismo, presente aqui na maneira de se comunicar com outros, especialmente os adultos. Talvez estes (os adultos) ainda considerem certos canais e meios de comunicar ideias que não são mais os que os jovens utilizam, até pela questão da resposta mais instantânea que a tecnologia veio trazer. O próprio professor P3 cita isso ao relembrar o que viu em sua formação e o que enxerga hoje em termos de comunicação escrita:

P3 - Ninguém mais escreve uma carta... vamos trabalhar, por exemplo, língua portuguesa ,vamos trabalhar uma carta, ninguém mais trabalha isso... vamos trabalhar o e-mail. Quando eu estava na faculdade, né, já estavam fazendo essa troca de tecnologia, mas nem o e-mail eles acessam mais, tem muitos que nem tem o e-mail, o e-mail já virou obsoleto... é ali na mensagem instantânea, qualquer que seja ela. Então, e-mail... eu já perguntei para muitos deles, muitos não tem, ou fizeram para criar alguma conta só por causa de algum aplicativo, e não tem esse acesso. Então essa é a diferença, a dinâmica deles é muito maior, e ficam muito preocupados consigo, enquanto na idade deles a minha dinâmica era mais abrangente, mas holística, mais preocupado com questões políticas, não é? (Anexo C, P3).

Nota-se a percepção de culturas e características juvenis frente às mídias e às redes sociais. Mas há também aspectos geracionais presentes na fala citada. Novamente questões geracionais. De certa forma, já se encaminha, aqui, uma breve síntese de pontos que os adultos, aqui os professores que foram entrevistados, vão destacando: individualismo, encontros pelo meio virtual, tecnologia como desafio na relação, interesses diversos, mudanças na forma de focar o que é proposto pela escola. Volto a retomar esses pontos na parte das considerações finais.

Além disso, há uma visão, apontada por este mesmo professor, de que os grupamentos e coletivos quando se formam por aproximação de interesses, por “*identificação*”, tenham base em uma atitude de individualismo, o que não seria algo somente das juventudes, mas da sociedade como um todo, ainda que reconheça uma forma diferente de se estabelecer o que ele chamou de comunhão:

P3 - Identificação... fazer parte do grupo, o que eu penso, se eu complemento contigo, então eu vou por esse lado...Aquele que eu acho que é o mais, que é mais bacana, que

vai me ajudar mais, acho que é isso. Acho que é por identificação, se eu me identifico mais com aquele grupo, o que é ‘o mais estudioso da turma’, eu vou me agregar... porque são modelos a seguir, né? Se não, se eu quero mais é o modelo mais ‘da farrá’, o modelo mais da brincadeira, eu vou me agregar àqueles meus pares e assim sucessivamente né? Eu acho que ainda assim existe essa comunhão entre eles, esse pacto, digamos assim, né? Que a gente não enxerga, mas que está ali. . (Anexo C, P3).

Novamente aqui há a presença do conceito de tribalismos, sociabilidade, agregar-se por afinidades e, portanto, pode-se fazer parte de muitos grupos que ao mesmo tempo não representam um pensamento específico por si só. Este conceito aparece aliado a uma visão de mundo que é consumista e promove a competição, especialmente pela questão de expectativa de se ser competente para algo em meio a tantos outros, destacando-se e, portanto, não se agregando, tornando-se individual em meio a tantas diferenças que busca, num discurso generalista, ser “*respeitadas*”. Ao falar da “*sociedade*” o professor P3 complementa seu enunciado reflexivo:

P3 - A sociedade - no meu ponto de vista, eu não estou querendo ser pessimista, mas é uma percepção que eu tenho - está mais individualista, os jovens estão mais individualistas. Eles querem saber, eles querem competir mais, porque a sociedade imprimiu, isso, imprimiu esse modelo, então eles querem fazer isso ... Ou, por outro lado, também, muitos largam de mão, seja o que Deus quiser, não querem participar de nada, não querem fazer nada. Mas, sim, ainda participam desses movimentos da sociedade em geral. mas em menor quantidade, em menor número talvez. (Anexo C, P3).

E num contraponto do que está afirmado por P3 e P4 (acima) trago a fala do professor (P2), que percebe possibilidade de agregação de maneira ativa e mobilizadora, quando cita a experiência das ocupações das escolas estaduais no RS há, aproximadamente, 5 anos (2015). Ele as compara, em uma fala mais ao final da entrevista (Apêndice 2), com as possibilidades de muitos de seus estudantes da atualidade:

P2 - há um tempo atrás, não me lembro bem o tempo, se há uns 5 anos... eu estava numa escola do Estado que foi ocupada, aquele movimento de ocupação, e aquilo pra mim foi assim, muito marcante, foi marcante! Porque, depois, eu participei na UFRGS de reuniões, dos grêmios, de integrantes dos grêmios estudantis, que ocuparam as escolas, não é? E então aquilo ali foi algo assim... quando eu vi aqueles alunos falarem, o protagonismo deles, a forma como eles se organizaram, muito independentes e tal... aquilo pra mim foi muito marcante! (Anexo C, P2).

Diferente do que já foi trazido, pelo próprio professor P2 e alguns de seus colegas entrevistados, há aqui o destaque para uma visão de autonomia, de iniciativa de alunos a partir da decisão de ocupar as escolas que parece mais próximo do reconhecimento desta pluralidade e multiplicidade de possibilidades que as juventudes apresentam, na atualidade. E que não está

na falta ou no descompromisso, mas tem espaço para constituições diferentes do que já foi vivenciado no passado pelos adultos.

E complementa reconhecendo isso em outros jovens da escola, evidenciando uma relação como professor que dá condições de o aluno praticar sua autonomia na escola ou fora dela:

P2 - [...] Eu tenho alunos com essa possibilidade sim, com certeza se tu chamar eles para as decisões e tal, eu acredito que muitos teriam muitas coisas, muito tem, muita coisa para contribuir. Só que aí é o que nós falamos, talvez a gente não esteja organizando esse pensamento auxiliando eles aprender a usar esse pensamento a fazer isso de uma forma organizada. (Anexo C, P2).

Com essa fala, deixa-se um espaço aberto para seguir investigando experiências de professores e outros adultos atuantes em ambientes educativos diversos, que enxergam esta nova possibilidade de, enquanto sociedade, enxergar-se no encontro com as ações juvenis possibilidades de contribuição para o estabelecimento deste novo *ethos* citado e defendido, por exemplo, por Maffesoli (2010) e já comentado anteriormente.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo torna-se a observar que os pontos de atenção da pesquisa estabeleceram inferências e entrelaçamentos em torno dos três focos principais: a escola, os adultos – aqui professores, sujeitos contribuintes desta trajetória - e os jovens, enquanto estudantes com quem, diariamente, os docentes estabelecem relações no espaço educacional. Ao longo da análise das falas, acabei agregando um quarto ponto de percepção, em torno do grupo familiar, já que ele está interligado à cultura escolar por ser contexto de onde se originam os jovens que frequentam a escola.

O principal objetivo desta caminhada na pesquisa foi a identificação do modo como professores constituem sua fala sobre os jovens, a partir das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Acredito que este objetivo foi atingido, pois um dos achados, a partir da análise dos enunciados mapeados, gira o tempo todo em torno do que se estabelece enquanto vínculo, concepção ou relações interpessoais dentro do ambiente da escola.

Ao mapear o discurso dos professores, que era um dos objetivos específicos do estudo, iniciei pelo interesse em quem o professor foi se constituindo, com relato de suas trajetórias e pela forma como ele se percebe imerso no cotidiano da escola. A sala de aula explícita de que forma os sujeitos ali presentes se constituíram, em vários momentos, tanto o professor quanto seus estudantes. Isso implica levar em conta nas falas dos docentes não apenas o que veio antes do tempo presente que estão experimentando, mas o que os tornou adultos, a partir de uma formação de vida, de estudo acadêmico e de relações estabelecidas.

No princípio da trajetória do estudo eu imaginava encontrar falas sobre os jovens a partir do que os professores constituem no dia a dia com eles, diretamente: professor x estudante x escola. Ao longo do tempo, aprofundar leituras, escutar os professores, transcrever as falas e analisar o conteúdo dos enunciados foi me levando a mudar um pouco a posição tão fechada em torno de três categorias. A percepção foi de uma mudança de lugar sobre a escuta: deixei de perceber apenas que o mundo pelos olhos do professor possa ser o foco, mas ampliei a visão sobre o quanto o pano de fundo me parece a cultura da escola, a forma como ela está concebida (há muito tempo) e o encontro desta com as culturas diversas que os sujeitos que dela fazem

parte produzem. Claro, as culturas juvenis já vinham sendo o foco do meu estudo, em função de compreender como elas se manifestavam na escola e se eram percebidas pelos adultos. Mas a escuta dos adultos modificou este lugar. Terminei o estudo interessada em seguir na investigação sobre quem é a escola e como ela tem condições (ou não) de se transformar, visto que o conceito da *forma escolar* mexeu bastante com as minhas configurações pessoais e profissionais. Não há somente a questão da percepção sobre os jovens, o universo de análise é mais amplo e a forma como cada um o percebe tem influência sobre as relações que se estabelecem.

Ainda assim, o foco do estudo me pareceu estar sobre as experiências dos professores, como constituintes de suas subjetividades e, ao longo da trajetória, o constituir-se professor. Parece haver uma relação entre tais experiências e a forma como enxergam os jovens. Fica visível que algumas transformações entre os tempos, dos adultos e dos jovens, pode levar a desafios na relação entre ambos, numa evidência de tempos geracionais que sempre se traduziram por diferenças nas identificações, nos códigos e na forma de percepção das experiências.

Ao mesmo tempo, nas formas de conceber-se em sua atuação como professor foi evidenciado uma percepção de ser, ele mesmo, uma pessoa com necessidade de permanente formação e desenvolvimento. Também foi dado destaque para a importância de identificação pelo posicionamento ou escolha do ser professor, possivelmente como ponto que o mantém nesta trajetória.

Os temas de complexidade que a gestão da sala de aula lhes traz são caracterizados por um fazer que pode tanto encontrar a possibilidade de ampliar o repertório dos jovens a partir de sua prática, quanto sentir-se desafiado pela existência das singularidades de seus estudantes. O espaço educativo que a sala de aula constitui é repleto de possibilidades, pela fala dos professores entrevistados, como foi descrito na análise sobre a ação docente e a gestão de sala de aula, no capítulo 6.

Destaco um ponto de consideração, quando se falou sobre a trajetória profissional, sobre o fato enunciado de o professor ter uma idade específica para lidar com determinadas faixas etárias, nas falas do capítulo 6. Neste sentido, fica uma reflexão: o professor precisa ser um adulto para atuar como profissional? O que os pontos de suas características geracionais trazem de contribuição, neste sentido? Minhas questões surgem por verificar, no momento da entrevista e depois, ao transcrever e reler, que este ponto foi bem destacado e parece ter um certo peso de valor para o professor que o trouxe e, também, inferi ser algo que pudesse estar presente na referência de um “*susto*” quando se inicia a trajetória profissional. Portanto, verifiquei aqui um

ponto que poderia levar, a meu ver, a desdobramentos de maior investigação para confirmar se ele se estende a outros profissionais.

Aos poucos, nas falas sobre a escola e sua constituição ou organização, fui percebendo que para os docentes ainda é mais frequente a referência a propostas educacionais mais direcionadas, originadas de currículos predefinidos, nem sempre abertos.

Neste sentido, a organização em torno de regramentos e disciplina é uma constante no cotidiano dos docentes e eles apresentam de forma aberta ou implícita alguma crítica sobre a cultura instalada. Tal posicionamento se evidencia especialmente quando essas questões entram em relação com as características dos jovens, ou quando eles mesmos, como docentes, não têm certeza sobre as ações que promovem a partir do direcionamento da cultura escolar.

Os discursos seguem a regra colocada pelas legislações e produções teóricas organizativas, com a associação à escola que deve preparar para competências no campo do trabalho. Além disso, também foram trazidas, nas falas que estão explícitas especialmente nos capítulos 5 e 6, expectativas em relação a “*padrões*”, que podem estar associados a certezas, as quais não estão mais tão presentes no contexto social atual. Ou, ainda, o desconforto com verdades que não são fechadas, levando a uma instabilidade e incerteza.

Foi evocada pelos professores a demanda por preparação para o que um dia será para eles, os jovens, o mundo do trabalho, com destaque para a ideia de que é preciso desenvolver competências para que se obtenha “*sucesso*” nesta inserção, ou seja, sair da escola é dar conta de ingressar na universidade (conforme explorado nos capítulos 5 e 7). A cultura escolar ainda carrega a crença de promover a “*entrega*” de sujeitos à sociedade a partir de sua formação, quando, na verdade, as interlocuções entre o intra e o extra muros da escola configuram a realidade mais evidente.

Os enunciados, nestes pontos, focam-se em uma visão de mundo consumista e que promove a competição, especialmente pela questão de ser competente para algo em meio a tantos outros, destacando-se e, portanto, não agregando, tornando-se individual em meio a tantas diferenças que buscam, num discurso generalista, serem respeitadas.

Além disso, se registrou na fala dos professores a consideração de “*imaturidade*” por parte dos jovens relacionada com a ausência de percepção sobre o valor que a escola possa ter, como preparatória para o campo de trabalho e para a vida produtiva. A palavra “*conscientização*” apareceu utilizada numa relação entre maturidade e reconhecimento do valor da educação atrelado ao “*estudo*”. Talvez para o professor tenha este caráter, de ausência, mas e para os jovens? Associa a uma manifestação de percepção sobre aquilo que não lhes serve na escola.

Diante de dificuldades e desafios que nem sempre conseguem se enxergar dando conta, o papel do professor ainda é citado pelos professores como tendo potencial transformador, mesmo diante de uma cultura escolar mais formal (“*cabe a nós professores*” – capítulo 5). E isso foi trazido, por exemplo, sob a forma alguns caminhos a percorrer:

- a) através do diálogo e abertura ao outro (aos jovens estudantes, à comunidade);
- b) pela possibilidade de dinamismo e transformação de cultura escolar (“*conversando com a comunidade escolar*”).

Mas, ao citar modelos curriculares e metodológicos mais abertos, escutou-se de determinado professor que estes podem trazer incerteza, faça a leitura de que talvez medo de mudanças. Propostas educacionais com olhares e caminhos diferentes parecem causar desconforto, talvez por ser um caminho onde “*não vê com clareza*”, e até, quem sabe, causar “*bloqueio*” da ação docente, como foi referido na entrevista.

Em relação à gestão da escola, pelos professores entrevistados fica evidente um posicionamento de que as “*regras e as diretrizes*” dependem de um caminho apontado e uma supervisão que as determina. Contudo, percebi o reconhecimento de que em sala de aula a gestão, como docente, oferece possibilidade de autonomia, se o professor for “*um profissional que propõe*”, ou seja, de que cabe aos professores a “*transformação*”. Ao mesmo tempo, a gestão escolar ou o posicionamento da supervisão foram trazidos como elemento do controle, mas com percepção de já existirem “*transformações*” ao longo do tempo.

Neste sentido, as relações e as construções entre os adultos, professores e gestores, dentro da escola, aparecem desafiadas por mudanças cada vez mais velozes. Como contraponto ao que foi referido no parágrafo anterior, também foi evidenciada a questão de “*imposição*” formal do currículo quando chegam as diretrizes para sala de aula, o que pode afetar a autonomia dos professores, especialmente quando estas são demandadas com imediatismo e se exige uma adaptação rápida, segundo as falas dos entrevistados exploradas no capítulo 5. Isso também aparece quando se traz aspectos da relação entre eles, os docentes. Foi referida por eles a presença de certo isolamento ou distanciamento entre as práticas, que foi justificado pelas cargas de trabalho que acabam por abrir pouco espaço para formação ou para troca de experiências entre os professores dentro de um mesmo grupo. O professor parece, também, sentir-se pressionado e sobrecarregado, mas, por outro lado ele olha seu estudante e verifica que é importante não fazer o mesmo.

Existem elementos apontados como obstáculos para que os docentes deem conta das demandas profissionais. Por exemplo, foi apontado com o conceito de “*privilegio*”, associado

à exclusão e à desvalorização, a referência à alta carga horária de trabalho pedagógico que deixa pouco tempo para formação continuada, especialmente quando se trata da Escola Básica em contrapartida com o Ensino Superior ou algumas instituições específicas que investem em tais espaços formativos.

No aspecto de oportunidades de desenvolvimento e de ampliação das experiências de formação, faço alguns questionamentos que considero importante para o balizamento de futuras investigações, considerando, aqui, um olhar sobre o posicionamento que a formação docente tem sobre a amplitude de olhares na Educação. Como se evidencia a preocupação da escola em dar esse espaço para escuta docente? Sobre a ausência de espaço de construção coletiva, da partilha que poderia ser suporte, poderiam esses espaços surgirem de uma construção conjunta? De que lugar podem surgir estas proposições: da gestão da Escola? Dos próprios docentes? E quando surgem dos jovens, eles se estabelecem como efetivos espaços de troca? Acredito que essas questões possam produzir olhares sobre os aspectos trazidos pelos professores entrevistados, visto que destacam realidades cotidianas e que podem, também, refletir a forma como a escuta se dá na escola, de maneira ampla.

Voltando a olhar para sala de aula, palco de interações, que gera a aprendizagem e traz desafios, focaliza-se as peculiaridades de seus públicos, e, portanto, lida-se com aspectos de diversidade cultural em seu cotidiano. Ao perguntar aos docentes sobre a sala de aula que dá certo percebi em suas respostas a relação com “*a troca em sala de aula*” e isso é um dos pontos que traz satisfação ao professor. Através das falas deles, também há satisfação para os jovens este viés de interação e troca, sendo um indicativo de efetiva ação docente junto a eles quando conseguem promover tais espaços.

E nos relatos sobre a atuação diária são apresentados elementos de prazer e de desprazer, de satisfação e insatisfação, que parecem traduzir uma dualidade na gestão da sala de aula. Outras questões também foram identificadas, em complemento: emoção ou expectativa, causar impacto ou sentir-se muito entusiasmado com o que consegue realizar, a presença do afeto e da sensibilidade (atenção, escuta, respeito às individualidades).

Todos esses são identificados como elementos da ação docente que podem estar traduzidos em realização e satisfação a partir do que é percebido na prática, ou insatisfação e distanciamento diante de demandas de desafio. Esses pontos foram explicitados, principalmente, nas respostas às perguntas sobre o que satisfaz e o que incomoda no dia a dia da sala de aula com os jovens.

As visões geradas pela cultura escolar podem acabar influenciando a forma de gerir a sala de aula e a percepção sobre os jovens estudantes. As diferenças de contexto, ou das

demandas que cada faixa etária atendida promove, foram apontadas como motivo de foco de atenção e preocupação com certos aspectos da rotina escolar.

A percepção de intermediação da posição de quem promove o ato de educar foram trazidas nas falas. O professor pode estar assumindo a função de condutor, pois ele sente-se imbuído da tarefa de apresentar o mundo a alguém, no caso, aos jovens. Além disso, enquanto o facilitador da produção de conhecimento, é visto como aquele que precisa buscar a transposição didática (aspecto técnico de sua atuação) para promover a aproximação dos estudantes com o que deseja apresentar, num viés de estabelecimento de diálogo que possa promover o alcance dos objetivos pedagógicos.

Como forma de verificar se a ação docente atingiu os objetivos, parece ser o retorno dos jovens o indicativo de que se teve sucesso. Ou seja, o material de produção dos jovens é a expectativa de seus professores, do contrário talvez exista o sentimento ou a sensação de não ter alcançado suas metas e, com isso, não ter sido acolhido em sua ação. Neste sentido, para o docente, a produtividade é uma necessidade, mas para os jovens pode ser que esteja em um patamar de obrigação que nem sempre lhes traz, em contrapartida, a motivação sobre o que está na intencionalidade do professor – já que o futuro é algo muito distante nas suas condições de juventude. Essas diferenças de objetivos podem contar, muitas vezes, com a atitude dos jovens no estabelecimento de “*moedas de troca*” com os professores, diante de necessidades e exigências da cultura escolar que podem não condizer com seus interesses e necessidades.

Parece existir, da parte dos docentes, a preocupação ou a responsabilidade pela intencionalidade, pela obrigatória necessidade de apresentar algo e, portanto, ver-se imbuído da tarefa de planejar, de preparar-se anteriormente ao ingresso na sala de aula. Em relação a este ponto, de consideração sobre tarefa docente *versus* objetivos juvenis, faço a pergunta: o que seria mais efetivo enxergar se considerado o estabelecimento de uma relação dialógica de construção, de reflexão e leitura crítica? Minha intenção, neste caso, seria investigar mais profundamente a possibilidade (ou não) dessa relação realmente acontecer sob características dialógicas.

Prosseguindo na análise da gestão da sala de aula, verifiquei que esta também acontece a partir do que os docentes concebem sobre os jovens. O adulto-professor busca aproximar sua atuação do contexto que está verificado nas características de seus estudantes, ainda que reconhece necessária a preparação técnica que, previamente, teve e ainda tem de desenvolver.

Ao longo do capítulo 5, encontrou-se a alusão a que o posicionamento docente, a ação educativa, tem de passar por uma modificação de forma, de expectativas, que talvez sejam desatendidas sob a ótica do adulto (agitação, problemas de relacionamento). O que os

entrevistados trazem é que a mudança estaria no “*tempo da escola*”, pois há entre este e o dos jovens estudantes uma “*diferença de tempo de pensamento*”. E aqui vai se descortinando outro objetivo específico do estudo, que estava em identificar como e se as diferenças ou semelhanças geracionais influenciam em discursos docentes.

As diferenças geracionais parecem produzir paradoxos de estranhamento ou de consideração a respeito do que está em pauta. Nos enunciados das entrevistas, surge a “*escola mais antiga*” em referência de um tempo passado em termos de crenças e valores geracionais, sendo o professor, hoje, um adulto. Ainda, a comparação com a *sua geração*, que apareceu com certa frequência em todas as entrevistas, deixa marcado um contraponto entre a visão do adulto e o comportamento do jovem.

A escola que o formou como docente talvez já não seja mais aquela onde hoje atua e encontra-se com os jovens. Os mundos distintos que muitas vezes professores e jovens vivenciam dentro do mesmo espaço e tempo da escola são descritos pelos professores. E, neste sentido, parecem ser inevitáveis as quebras de ritmos ou expectativas de um ou de outro posicionamento. As conexões entre objetivos e interesses podem até aproximar-se, em certas perspectivas, mas não se encontram completamente devido a uma diferença em termos de produção (ritmo) e compreensão (linguagens).

Em algumas falas, analisadas ao longo do capítulo 7, aparece o conceito de comportamento mais “*descomprometido*” nas gerações mais jovens, e o *ser jovem* é citado pelo lado da imaturidade ou de comportamentos mais conflituosos ou transgressores. Entendo que nessas falas pode ficar evidente uma noção, por parte dos entrevistados, de juventude menos plural e um olhar mais generalista sobre os jovens, diferente do que foi trazido no capítulo teórico sobre juventudes, pelos estudos atuais sobre o tema, mais sociológicos e contextuais, menos atrelados a concepções biológicas sobre faixas etárias. Mas também fica o questionamento sobre a visão de realidade que esses professores podem apresentar, não seria ela considerada menos plural por parte desses mesmos adultos que evocam tais considerações? Aqui verifico que não posso deixar fechada nem uma nem outra possibilidade, pode haver um olhar mais fechado e autoritário sobre as duas questões: quem são os jovens e como se dá a realidade em que estão inseridos.

A realidade das culturas juvenis, na verdade, parte da pluralidade das expressões dos jovens, as quais entram em relação com as experiências dos adultos, pregressas ou atuais. Tais diferenças nas percepções, além da singularidade das vivências, promovem tensionamentos geracionais que se estabelecem cotidianamente. Eles não precisam ser vistos, necessariamente, como negativos, mas antes percebidos como uma realidade. A relação com concepções como

maturidade, experiência, tempo de vida, entre outros elementos poderia afirmar que são os encontros entre tempos diferentes (BÁRCENA, 2012).

Além disso, a concepção de que a aprendizagem, na prática, acontece no encontro com o outro (os jovens) aparece como uma referência à possibilidade, entre outras coisas, da troca entre gerações como parte constituinte da cultura da escola. E a esta é atribuído o lugar onde “*as diferenças se encontram*”, sendo reconhecida como espaço de “*encontros*”, conforme os próprios entrevistados trouxeram em suas falas.

Numa evidencia de possível paradoxo, há o reconhecimento, por parte destes docentes, das demandas dos jovens estudantes a partir da ideia de que a “*geração atual*” não se satisfaz com qualquer oferta, visto serem “*exigentes*” ou “*rápidos*, seu “*tempo é curto*”. O professor se enxerga tendo sido, de certa forma, “*avisado*” sobre a realidade que o aguardava em sua atuação ao longo da formação, mas na prática, parece lhe faltar repertório que dê conta de satisfazer as demandas de seus jovens estudantes.

Com isso, são evidentes os sinais de tensionamento entre as expressões juvenis e a cultura escolar a partir da fala sobre atitudes de “*agitação* ou *desrespeito*”, ou questões de interferência pelo “*uso desmedido da tecnologia*”, como uma demonstração de questionamento ou resistência à autoridade do adulto.

Esses pontos parecem corresponder aos motivos pelos quais os entrevistados atribuem dificuldades a sua posição na gestão de sala de aula. Mais diretamente o celular é citado como instrumento que distrai, que tira o foco ou que não promove a relação com o professor em sua necessidade de manutenção da “*ordem.*”

Dentro de uma visão de controle, parece existir um fio tênue entre ser “*respeitado*” e ser visto como “*autoridade*”, travando-se um embate com o reconhecimento dos conflitos que constituem as relações, naturalmente ou não, dentro da escola. O uso da disciplina na relação com os jovens aparece com destaque sobre o quanto isso é exigido como atitude do professor, diante da ideia de que os jovens necessitam de um controle externo para conseguir manter o autocontrole ou desenvolver a auto regulação.

A partir da fala dos professores, é inevitável um questionamento: se a instituição que representa o controle, que coloca a regra, não encontra aderência e respeito por parte dos jovens, não estaria a própria autoridade do professor confrontada? E o que gera esta resistência e desafio? A intenção de minha reflexão é o aprofundamento das questões relativas a esta dualidade autoridade e controle *versus* liberdade e reconhecimento de individualidades.

Aqui, faço um destaque para o fato de que parece dar-se, naturalmente, o estabelecimento ou a resistência sobre as relações hegemônicas e o quanto elas também se

encontram (re)produzidos na escola. Faço a reflexão sobre os espaços que a cultura da escola, hoje, realmente possui para que se estabeleça esta escuta. Aliás, na escola (pela ótica das entrevistas) as *escutas* sobre as manifestações culturais juvenis tendem a ser seletivas e nem sempre atendidas pela teia social, especialmente onde está presente a hegemonia econômica e política.

O clima da sala de aula, ou de qualquer espaço social onde se estabeleçam relações, os tensionamentos, as produções de sentido, parecem constituir ou influenciar a subjetividade de professores e alunos. É possível inferir, pelas falas dos professores, que existe uma permanente troca entre os adultos e os jovens, em que, muitas vezes, o adulto em meio aos jovens, enquanto professor, busca sentir-se aceito pela aprovação de suas práticas, sendo correspondidas ou rejeitadas conforme as respostas que os estudantes lhes remetem.

Os professores falam em sentir-se desafiados pela ampla bagagem de informações que os jovens trazem consigo e referem que acaba sendo necessário, na tarefa de educar, a promoção e o despertar para reflexões, para questionamentos. O adulto que intenciona essa realização precisa enxergar outras possibilidades, que não mais as tradicionais. Diante da multiplicidade, da pluralidade, novamente o professor parece se enxergar, enquanto adulto, atrás dos jovens, que estão em uma geração conectada, informada e ativa.

Neste sentido, tem-se a visão de necessidade de formação ampla, não apenas acadêmica para relacionar-se, na escola, com os jovens. Referem-se ao “*jogo de cintura*” como relacionado a uma possível habilidade para dar conta dos embates ou tensionamentos, ou, ainda, da “*bagagem de informações*” que levam os jovens a não aceitar tão passivamente o que os adultos lhes colocam.

Os aspectos de comunicação aparecem como um dos fatores entre tantas diferenças entre adultos e jovens. Os professores entrevistados associam essas dificuldades à “*lentidão*” ou “*à velocidade*”, sejam estas evocadas para marcar características adultas ou juvenis. Está presente a ideia de que “*a sala de aula é lenta*” e isso pode evidenciar a internalização da ideia de “*ultrapassado*” ou “*fora da época*” associando o professor ao que tem características adultas, diferente de seus estudantes, com características juvenis ligadas ao imediatismo e à rapidez de respostas.

Os professores evidenciaram afirmações que caracterizam os jovens como “*dispersos*” ou “*multitarefa*”, e esse aspecto parece responder à necessária mudança de visão sobre a comunicação em sala, que pode sofrer *ruídos*. Pela memória dos professores, antes a forma de se comunicar estava mais na oralidade e, na atualidade, o jogo de relações paralelas acontece

por Redes Sociais, próprias da geração conectada. Portanto, para eles as vias de comunicação escolhidas pelas juventudes têm relação com a instantaneidade e a provisoriidade.

E neste sentido os docentes citam o “*imediatismo*” das reações dos jovens, relacionando essa característica ao fato de estarem acostumados à instantaneidade das informações, considerando que fariam uma projeção disso em suas relações e na forma como se inserem na escola. As concepções sobre a impulsividade, ou, ainda, a afirmação de que se cansam muito rapidamente também foram aspectos trazidos.

Para esses professores, os adultos e suas ações de interesse aparecem em contraponto aos jovens e suas dificuldades (pela visão adulta), aspectos que acabam “*batendo de frente*” com a ação educativa da escola e a intenção de fazer estudar, por exemplo. A escola existe e a frequência dos jovens em tal espaço nem sempre está atrelada a uma escolha própria ou a desejos, por diversos fatores. A questão acadêmica foi trazida como secundária, pois seria o foco de maior obrigatoriedade e interesse dos pais. Mas, o que promove, então, nos jovens o gosto por estar na escola, para além da obrigatoriedade que ela representa? Possivelmente seja o aspecto relacional, de socialização e convivência.

Foi verificada nas falas dos entrevistados a consideração sobre a sociabilidade como motivação para esta presença. Para esses professores, as juventudes enxergam na escola algum significado, porque é um ambiente onde haverá o “*encontro*”. O contraponto, para os docentes, é que os jovens não estão centrados em regras ou no que se ensina, mas antes na experiência de estar com o outro. Uma associação sobre ambiente escolar a um espaço social semelhante a um “*shopping*” aonde os jovens vão para se encontrar, é um destaque que faço pela caracterização na fala de um dos professores entrevistados.

A escola foi apontada, por esses adultos-professores, como central na vida dos jovens, como constituinte de seu “*mundo social*”. E uma dualidade, neste sentido, apareceu referida, pois foi evocada como lugar da formalidade e da sistematização, mas também concebida como o da expressão e da autorização de se “*ser jovem*”, o espaço para poder “*ser você mesmo*”, em contrapartida com as expectativas da família, na visão dos professores.

Neste sentido, a relação entre gostar da escola e encontrar nela o espaço para “*ser o que deseja ser*”, pode representar a visão destes professores sobre ser a escola um lugar onde podem encontrar algumas condições para a constituição de identidades. Mas novamente aparece a contradição de considerações: pela mesma fala docente tal questão dependerá da estrutura organizativa, da proposta de currículo, e é mais comum que ocorra uma alternância entre momentos com maior espaço e outros com maior embate.

Tais afirmativas acabam sendo uma contradição pela visão dos mesmos docentes que falam do pouco reconhecimento, pelos jovens, do tempo da escola como aquele que prepara para o futuro. Este, na verdade, aparece caracterizado pela cultura que a escola, há algum tempo, possui, de atender as demandas do mercado sobre a inserção dos estudantes, ao final do tempo escolar, preparando-os para o mundo produtivo e de competição.

Encontro produção de sentido semelhante quando escutei os professores afirmarem: “*eles estão mais acomodados*”. Talvez isso possa traduzir o conceito de que a passividade é uma marca dos jovens pela ótica adulta, da produtividade. Associada a isso, tem-se, também, a evocação da ideia de “*dependência, preguiça*” ou o que poderia ser interpretado como uma “*falta de visão*” sobre o que é importante e possível para que a aprendizagem se concretize, como é citado acima.

Neste ponto, volto a destacar o conceito de *presenteísmo* trazido por Maffesoli (2004) e presente na fala dos professores: o importante é “*viver o dia a dia*”, e corresponder a isso pode ser uma característica afirmada pelos adultos sobre as juventudes na atualidade, conforme suas expectativas de resultados e desenvolvimento de competências. E, quando se atribui o “*descompromisso*” relacionado à ideia de que eles, os jovens, às vezes possam estar “*perdidos*” (senso comum), talvez esteja presente uma tendência de ação adulta mais controladora, que faz a leitura da necessidade de direcionamento e supervisão.

Em contrapartida, também foram evidenciadas falas sobre os potenciais de ação e de visão crítica da realidade, em uma demonstração de reconhecimento de que os jovens não se constituem apenas em sua eventual passividade. Eles também seriam aqueles que têm possibilidade de entrar no diálogo e na ação sobre as demandas do meio.

Em uma das evidências relatadas, aparece uma visão de autonomia, de iniciativa de jovens estudantes, a partir da decisão de ocupar as escolas, o que foi realidade em vários estados do Brasil a partir do movimento de mobilização estudantil (2016). Um professor, com relato de situações ocorridas nas Escolas Estaduais na região Metropolitana de Porto Alegre, faz um relato do que parece o mais próximo do reconhecimento da pluralidade e multiplicidade de possibilidades que as juventudes apresentam, na atualidade. Esta foi uma fala que focou afirmações que não estão concentradas na “*falta*” ou no “*descompromisso*”, mas tem espaço para considerar constituições juvenis diferentes do que já foi vivenciado no passado pelos adultos.

Tem-se, também, a afirmação da escola como meio onde ainda se mantém a ideia de resistência e “*rebeldia*” juvenis como comportamentos característicos de etapas de vida. Numa variação, evidencia-se, também, o conceito de “*desinteresse* ou *filtro*” do que lhes traz mais

prazer, em lugar da antiga rebeldia que parecia trazida como símbolo de uma inquietude e inconformidade maior com o status quo.

Neste sentido, o “*uso de fone de ouvido*” foi referido pelos entrevistados como parecendo um sinal de resistência ou de não aceitação de autoridade ou da proposição educativa que ali está, em sala de aula. A atitude de “*desligar do mundo em volta*” e permanecer ligado ao seu “*mundo interior*”, fazendo o que se deseja, o que interessa ou dá prazer, em contraposição ao interesse ou à necessidade de controle da sala de aula pelo professor, a partir da intenção de ver reconhecida sua autoridade.

A subversão foi enunciada, também, numa variação de sentido, mais associada à manutenção de controle do professor que acaba interferida pelas atitudes juvenis em sala de aula (subverter a ordem). Ou seja, a “*subversão*”, enquanto atitude de possível “*resistência*”, aparece associada ao “*respeito aos mais velhos*”. O professor enxerga os jovens capazes de contrapor ideias na relação e no diálogo com o adulto mais do que propriamente a resistência por *rebeldia*. Ainda assim, parece-me a mesma relação de disputa de controle dos espaços educativos entre quem é professor, adulto, e quem são os estudantes, os jovens, numa evidente manutenção de certos aspectos já conhecidos na cultura escolar.

Ainda são citadas atitudes juvenis ligadas à “*preguiça*” como forma de não fazer, como passividade, mas sabe-se que ela pode representar a contrariedade dos jovens na relação com o adulto. E neste sentido, trago o pensamento de Fernández Enguita (1989, p. 4) quando afirma que “[...] os indivíduos não são meros joguetes submetidos a forças que se movem por cima de suas cabeças, mas atores das relações sociais, isto é, sujeitos ativos capazes de igual forma de aceitar, modificar ou resistir aos imperativos estruturais” para destacar, mais uma vez, pontos de confronto entre as culturas juvenis e a cultura escolar.

Também são apresentadas características de resistências ou representações juvenis enquanto “*midiáticas*”, atreladas a uma linguagem própria de uma época digital. E em relação a isso são variados os conceitos ou atribuições de significados sobre estas questões por parte dos professores que fizeram parte do estudo: uso do celular, comunicação em sala de aula via redes sociais, distração com o celular para outros propósitos que não o “*estudo*”, entre outros.

Para alguns, os jovens utilizam redes sociais e buscam posicionar-se, numa mescla de reconhecimento sobre atitudes críticas, não passivas, e a constatação de que este comportamento pode ser desafiador ao adulto, educador, que procura dar conta de ser aceito em suas proposições e intencionalidades na sala de aula.

Também há a afirmação de que os jovens são “*formados*” a partir de elementos como a realidade midiática e as *fake news* e as informações tomadas a partir de postagens, e o quanto

isso entra em contradição com o “*ritmo da sala de aula*” considerado “*lento*”. Surgiu, inclusive, uma crítica pautada pelo fato de dificuldades econômicas não impedirem o contato por redes tecnológicas de integração, de conexão, definida pela palavra “*virtual*” e destacada como um valor importante para os jovens.

A partir desta constante conexão com o mundo virtual, a *críticidade* dos jovens é relacionada com a expressão e a comunicação enquanto elementos das culturas juvenis. Se no passado as opiniões poderiam aparecer baseadas em conceitos e verdades fechadas, estáveis, geralmente transmitidas a partir de referências claras e vindas, em geral, dos adultos, o que se visualiza e testemunha, na atualidade, tem relação com a chamada hegemonia da opinião, baseada aqui no pensamento de Walter Benjamin (2002, citado por BONDÍA, 2002). Parece mais frequente a crítica, advinda do que se compartilha, do que a experiência em si ou o que a gerou.

E a partir disso, trago o elemento dos movimentos juvenis, que também foram incluídos entre as questões investigadas junto aos professores. De forma geral, ficou evidente nas falas a dúvida sobre serem os jovens organizados ou não em suas expressões de resistência e reivindicação, quando relacionado a movimentos juvenis do passado. Foram destacadas, por exemplo, diferenças de organização em termos de sistemas de ensino (público ou privado) fazendo um parâmetro de comparação provavelmente baseado na experiência que o professor possui em ambos os contextos. Além disso, foram evidenciadas ideias sobre coletivos mais voláteis, na atualidade, em contrapartida com a defesa mais ampla de movimentos juvenis, associados às manifestações de cunho político e de problemáticas sociais associadas à “*política*”. Pela fala dos docentes, pode-se inferir que as juventudes estão mais ligadas às sociabilidades e aos tribalismos do que a movimentos maiores, organizados em torno de um tema mais relacionado a movimento estudantil amplo.

Foi possível verificar a consideração dos adultos-professores sobre agregações ou movimentos juvenis considerados de valor como aquelas que têm a participação adulta no planejamento, mesmo que contem com autonomia e ideias dos jovens (Grêmios Estudantis, por exemplo). Ao realizar a análise, parece-me que os professores ainda possuem uma concepção sobre coletivos de jovens como tendo maior inserção quando as manifestações estão ligadas a projetos predeterminados e associados à coordenação pela escola. Ainda assim, os professores falaram sobre jovens debatendo questões gerais para a sociedade, como as diferenças e a exclusão das minorias. O que importa, portanto, não são grupos fechados em si, mas antes a defesa de ideias e de questões vistas em seu viés de inclusão. Os jovens representam muito estes

modos de identificação que se alternam conforme a ótica ou o momento em que se aproximam ou se afastam de certas temáticas ou interesses.

A respeito disso, a palavra “*holística*” em contraposição à palavra “*individualista*” foi evocada para definir a visão sobre outros formatos de concepção sobre o meio ou acerca das relações entre os jovens. Ficou evidente, em uma fala específica, o conceito de ação política associado a uma atitude de distanciamento, ou seja, “*se não me afeta logo, diretamente, então para mim tranquilo*”, como se os jovens só se envolvessem se os interesses individuais estivessem também implicados. A consideração sobre o político, enquanto sujeito, e a atitude política aparece referida como algo que pode desmotivar os jovens pelo aspecto de questões éticas ou morais envolvidas (a ideia de fazer errado desencantando ou causando desinteresse). Para fortalecer esta ideia, retomo o que Pais, Lacerda e Oliveira (2017) define como a propensão a um campo de relativismo diante da perda de desdobramentos que a globalização promoveu em termos de novas correntes socioculturais que dão margem para quebra de fronteiras, de ambivalência em definição e valores e perda de referências mais firmes.

Acredito ser importante trazer a fala específica de reconhecimento de um dos professores sobre a atitude de consideração sobre outras formas de agregar-se como uma possibilidade de estabelecer o olhar à frente e não considerar tais mudanças como algo “*ruim*”, por já não se encontrar manifestações da mesma forma que no passado. Neste sentido, agrego a fala do professor com o retorno à referência sobre a necessidade de enxergar-se um tempo social em que um novo *ethos* está por se estabelecer, o que seria o anúncio de um “*novo espírito do tempo que podemos chamar de socialidade*”, segundo Maffesoli (2010, p. 128).

A vida coletiva aparece integrada à vida institucional, não é de hoje que se sabe que a escola não se constitui somente com o que se vivencia dentro de seus muros, muitas questões sociais e experiências penetram em seu interior. O ambiente educacional não fica apartado do que os jovens também vivenciam ou experimentam em outros ambientes, possivelmente reproduzindo relações ou situações, experiências, que se mesclam ao que a escola propõe.

E, como tal, as diferenças de contexto dos programas regulares ou destinados jovens/adultos, aparece dentro de um viés de fala sobre as diferenças que estabelecem desigualdades, com clara caracterização da reprodução da exclusão em sistemas escolares, de forma semelhante ao que acontece “*fora dos muros*” da escola. As falas evidenciam isso quando falam de tempo para desenvolver o trabalho docente e de “*oportunidades*” em função deste tempo (maior para o currículo regular do que para o EJA).

Os docentes entrevistados trouxeram contextos plurais relacionados a aspectos sócio culturais. Foi evidenciada, por exemplo, a ideia que relaciona maiores condições a maior

qualidade de argumentação, talvez destacada por vivências singulares em ambientes públicos e privados por parte de um docente, em específico. Além dessa fala, também foi trazido o conceito sobre múltiplas condições juvenis implicadas na cultura que é produzida pelos jovens: as relações econômicas, as possibilidades de emprego ou desemprego, o acesso à informação ou o limite deste por questões associadas à falta de estrutura, à vulnerabilidade social de muitos jovens da periferia ou à proteção dos “muros dos condomínios” associada aos jovens de alta renda.

Como já destacado, o encontro entre a cultura escolar, as dinâmicas familiares e as expressões das culturas juvenis, trazem elementos que podem destacar uma relação de parceria ou de contraponto e obstáculos. Neste sentido, foram apontadas algumas contradições nas atitudes familiares em relação às escolhas que a escola faz.

A família apareceu citada como um grupo que possivelmente incrementa a “dependência” e até, de certa forma, uma infantilização. Os professores trouxeram como decorrente dessa atitude a necessidade de orientar, direcionar, supervisionar como ações necessárias à prática docente. E apontam para existência de uma “relação de dependência”, com destaque para o papel do adulto ainda como o de condutor dos processos educacionais dentro da escola, numa visão de passividade sobre o comportamento dos jovens.

Uma outra ideia sobre o grupo familiar aparece em relatos sobre os contextos em que há falta de condições (estruturais, econômicas, culturais, emocionais, entre outros), sendo citados como influentes de problemáticas ou de entrada precoce no processo de sobrevivência através da busca pelo mercado de trabalho. A realidade de enfrentamento de “dificuldades” aparece, citada em determinadas falas, como capaz de moldar uma autonomia associada ao amadurecimento pela busca por emprego e por “não dar mais no estudo”, contexto referido, especialmente, aos jovens que frequentam o EJA.

Parece ser apresentada de um lado a ideia de que os jovens dependem dos adultos, mas de outro, evidenciam-se conceitos relacionados à contribuição para projetos de vida. Encontrei afirmações que evidenciam a crença de que para os projetos se constituírem há um condicionamento do desenvolvimento da autonomia. O professor é destacado como possível influência em relação à construção do projeto de vida, com uma ação muito mais ampla do que aquela que promove a obtenção de resultados acadêmicos, focado nas entregas e expectativas em relação aos jovens. Neste sentido, se associou o desenvolvimento da autonomia à ideia de “ter alguém ali por ele”, ou seja, responsabilizando-se ou talvez respondendo por suas ações ou por suas escolhas, por desenvolvimento de *segurança* para tomá-las e, um dia, responsabilizar-se por elas.

E em um ponto bem atual, experiencial, os professores destacam suas ideias sobre a visão familiar a respeito da escola a partir da realidade de isolamento social. A crença é de que o aumento da convivência com a família demarca, ainda mais, as contradições desta em relação à ação efetiva da escola.

Ao considerar o que se está vivendo a partir da pandemia, destacaram que no modelo presencial, a relação da família com os filhos, enquanto estudantes, parecia estar mais focada na responsabilidade da escola. E, com a imediata necessidade de adaptação que o confinamento nos lares determinou, pelo isolamento social, esta relação parece ter se invertido e as queixas e pressões sentidas pelos professores foram referidas. Destaco, aqui, que as entrevistas foram realizadas no mês de maio/2020, portanto num relato atrelado, ainda, a apenas dois meses desta realidade.

Mesmo assim, a pandemia e a conseqüente necessidade de isolamento social parecem ter demarcado, pela fala dos professores, a frustração docente de não enxergar o retorno imediato. Aqui fico com a dúvida se isso seria apenas o fato de perceber um maior controle quando se está presente na sala de aula “tradicional” ou o fato de não se conseguir lidar com aspectos impostos pelos novos formatos em torno de ser e estar na sala de aula, sem juízo de valor sobre qualquer um deles. Essa forma de enxergar a família foi muito citada quando perguntei, diretamente, sobre como estava enxergando seus jovens estudantes diante dos desafios do tempo de isolamento social. Portanto, minha percepção é de que ainda será necessário investigar mais sobre como foi sendo concebida esta relação entre espaço presencial *versus* espaço virtual. Estes podem ser pontos de investigação futuros, decorrido maior tempo, até aqui, destas modificações de tais contextos.

A partir de tantas questões trazidas, a escola é vista, enfim, como um espaço de relações. Essa foi uma consideração presente em muitos dos enunciados, além de ser colocada em relação com aspectos como a “disciplina” e a “autoridade”. Estiveram evocados aspectos de atuação do professor ora mais flexível e aberto, ora mais rígido e disciplinado, atrelada às concepções da escola que cada um parece ter constituído em sua trajetória.

É possível inferir que o professor e seus estudantes, os jovens, no caso do foco aqui discutido, encontram-se imersos neste entrelaçamento de possibilidades (currículos fechados ou mais abertos, conteúdos implícitos a partir de diversidade de expressões e contextos, relacionamentos). E a relação entre jovens e adultos aparece pautada por questões que às vezes são motivadoras e por outras desafiantes de um *status quo* ao qual talvez o professor estivesse acostumado há até pouco tempo.

Em forma de síntese, os pontos que os adultos, os professores entrevistados ao longo deste estudo, mais destacam são: imediatismo, individualismo, encontros pelo meio virtual, tecnologia como desafio nas relações, interesses diversos, mudanças na forma de focar o que é proposto pela escola, e esta como o lugar que mais interessa pelos encontros que promove.

Além disso, os jovens em seu percurso ao longo da Escola Básica, são trazidos, por esses professores, como aqueles que vão se dedicar à função que ela representa mais ao final do ciclo de Ensino Médio. Com tudo que fui expondo, neste sentido, concluo mais um dos objetivos específicos do estudo que era analisar de que forma as falas mapeadas nas entrevistas expressam o que pensam os professores sobre os jovens.

A escola é o palco de experiências e a consideração sobre ela vai depender da forma como cada um as interpretou e sobre elas falou (ou não falou). A indicação ou a impressão de significado para o dia a dia na escola, pode estar na relação e no encontro com os pares, ou na demanda de alimentação, ou da possibilidade de viver o que no meio familiar nem sempre encontra espaço. São representatividades que tendem a encontrar espaços diferentes para cada um dos sujeitos que na escola se encontram.

Com isso, reforço o conceito de que diferentes discursos podem gerar formas diversas de produzir significados sobre a realidade. A defesa de verdades ou de conceitos sobre os contextos nunca se fechará em si mesmo e, justamente por isso, a escola é um palco plural, multicultural e é possível que este fator seja um dos motivos pelos quais as juventudes ainda buscam encontrar certos significados nela, mesmo que diante de exigências e objetivos que não lhes trazem sentido resistam ou promovam questionamentos.

Vou fazendo um recorte conclusivo de que vida e ação educativa na escola estão sempre implicadas entre os aspectos que vão constituindo as subjetividades dos sujeitos. E tudo tem a ver com as culturas que um ou outro produz (escola, adultos, jovens), pela forma como esses aspectos estarão presentes, explícitos ou não, no dia a dia da escola. Retomo conceitos de Fernández Enguita (1988) quando fala da contraposição dos jovens a valores alternativos, que não os seus, num destaque de que nunca se terá a unanimidade, a uniformidade ou a dinâmica pautada pela homogeneidade, especialmente porque as identidades e as realidades que geram os sujeitos não serão semelhantes.

Os contextos familiares, as relações sociais, como as amizades ou outros que estejam associadas ao dia a dia de jovens e adultos, também estarão implicados na forma como apreenderão os elementos das experiências que serão a constituição no interior da escola. Parece-me que as culturas juvenis e a cultura escolar experimentam encontros que explicitam,

o tempo todo, diferenças, diálogos, entraves e embates, num diálogo inevitável, mesmo que às vezes ele exponha impossibilidades de correspondência ou de concordância.

Finalizado o estudo, volto a lembrar das diversas questões que deixei em aberto, as quais podem pautar novos estudos e seguir na investigação de experiências de professores e outros adultos atuantes em ambientes educativos diversos:

- a) Qual a relação entre os aspectos de consideração sobre o ser adulto para atuação enquanto professor? Como as questões geracionais podem trazer contribuições de compreensão sobre esta visão, se é que ela existe, considerada de forma mais ampla para outros profissionais da área?
- b) De que maneira o espaço de escuta, tanto docente quanto em relação aos jovens, se estabelece dentro da escola? Por quem e de que forma podem ser propostos (ou já são propostos)?
- c) O que seria mais efetivo enxergar considerado o estabelecimento de uma relação dialógica de construção, de reflexão e leitura crítica sobre a escola, numa investigação sobre a possibilidade (ou não) desta relação realmente acontecer, considerando o que neste estudo foi exposto acerca do encontro entre culturas juvenis e cultura escolar?
- d) Como se encontra a relação de autoridade institucional e docente por parte dos jovens? O que gera resistência e desafio? A intenção desta reflexão seria o aprofundamento das questões relativas à dualidade autoridade e controle *versus* liberdade e reconhecimento de individualidades.
- e) Em relação à realidade estabelecida com o isolamento social, na Pandemia pelo Covid-19 em 2020, como foi sendo concebida a relação entre espaço presencial *versus* espaço virtual por parte dos jovens, suas famílias e seus professores? Não se tem ideia de o quanto estas concepções passam a estabelecer mudanças efetivas na forma como a cultura da escola encontra-se constituída, e este seria um ponto a considerar.

Nenhum destes pontos encontra respostas definitivas em torno de possíveis investigações, mas considero que todos podem ser desdobramentos daquelas questões iniciais, levantadas por este estudo, especialmente no que diz respeito à cultura e à forma como a escola se organiza, como os docentes evidenciam e constituem suas práticas e os jovens relacionam-se com o ambiente escolar.

A expectativa que fica é a da visão de possíveis caminhos para uma sociedade que venha a promover o diálogo e incentive ações, sejam elas adultas ou juvenis, como possibilidades de contribuição para o estabelecimento deste novo *ethos* citado e defendido por Maffesoli (2010), como já referenciado.

Neste tempo dedicado ao presente estudo, algumas descobertas sobre as minhas próprias visões acerca da escola e dos jovens foram sendo colocadas em questão. Este movimento, de ampliação e modificação na forma de ir observando e escrevendo sobre as realidades, foi um dos objetivos pessoais que desenhei no ingresso na trajetória do Mestrado, acredito ter atingido, em parte, visto que este tempo é curto e não vai deixar fechadas todas as intenções que possuímos quando esboçamos nossos primeiros planos num caminho. Olhar para a incompletude das ideias e a partir dela estabelecer pensamentos, sabendo que eles nunca estarão fechados, este foi um dos grandes aprendizados, sem dúvida.

Ainda que imersa em ambiente educacional há muitos anos, foi com a trajetória deste estudo que modifiquei alguns lugares de visão (e fala) acerca de como a escola estabelece seu dia a dia, suas relações e produções de significado. Com isso, tonou-se mais amplo o interesse em seguir investigando, dialogando e produzindo conhecimento em torno de como a *forma escolar* pode tomar outros contornos que não aqueles que parecem promover embates e tensionamentos que se reproduzem há muito tempo, possivelmente sem espaço para escuta ativa, mudança e transformação consistente de práticas.

REFERÊNCIAS

A GERAÇÃO que desbanca os ‘millennials’. **El País**. 20 ago. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/19/internacional/1534683555_936952.html>. Acesso em: 14 mai. 2020.

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, set/out/nov/dez. 1997: ANPED. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_05_HELENA_WENDEL_ABRAMO.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord); WASELFISZ, Júlio Jacobo; CASTRO, Mary Garcia. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?** Brasília: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Juventudes no Brasil: Vulnerabilidades negativas e positivas**. Caxambu: 20 set. 2004. Disponível em: <http://www.alapop.org/alap/images/PDF/ALAP2004_295.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

ABRIL, G. Geração Greta: como são os jovens que disseram basta a destruição do planeta. **El PAÍS semanal. EL PAÍS Brasil**. 26 set. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/16/eps/1568642428_048593.html>. Acesso em: 17 mai. 2020.

ANIME. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Anime&oldid=60421656>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BARBOSA, Vanessa. Quem é Greta Thunberg, a ativista do clima que está enfrentando potências. **Exame**. 19 mar. 2019. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/mundo/quem-e-greta-thunberg-pequena-indomavel-do-clima-indicada-a-nobel-da-paz/>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BÁRCENA, F. Del tiempo, la Educación y el Aprendizaje. Entrevista a Vivian Bolletta. **Pilquen: Sección Psicopedagogía**, v. 13, n. 1, 2016. CURZA – Universidad Nacional del Comahue. Argentina. Disponível em: <<https://www.ucm.es/data/cont/docs/953-2017-09-09-entrevistaFB.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. Entre Generaciones, la experiencia de la transmisión en el relato testimonial. **Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado**, Madrid, v. 14, n. 3, 22 jun. 2010. Disponível em:

<<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42885/24765>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. Entre generaciones: notas sobre a educación en la filiación del tiempo. In: SOUTHWELL, Myriam (Comp.). **Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones**. Santa Fe, Buenos Aires: Homo Sapiens-Flacso, 2012. p. 15-48. Disponível em: <<https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2018/03/southwell-entregeneracioneseexploraciones.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2020.

BIZELLI, José Luís Bizelli. Educação para a cidadania. In: DAVID, CM., *et al.*, orgs. **Desafios contemporâneos da educação**, São Paulo, p.19-31, 2015. Desafios contemporâneos collection, 370 p. ISBN 978-85-7983-622-0. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/zt9xy/pdf/david-9788579836220.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BLIKSTEIN, Isidoro. **Kasper Hauser ou a fabricação da realidade**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1990.

BONDÍA, Jorge Larrossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28. jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BOURDIEU, Pierre. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. **Sociología y cultura** (p. 163-173). México: Grijalbo, Conaculta. Disponível em: <<https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2016/03/bourdieu-la-juventud-no-es-mc3a1s-que-una-palabra.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.741, de 1 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do idoso. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.741compilado.htm>. Acesso em: 17 mai. 2020.

_____. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm>. Acesso em: 17 mai. 2020.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 17 mai. 2020.

_____. **Lei n. 9.394 de 20 de novembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> . Acesso em: 07 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 7/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Parecer da relatora Clélia Brandão Alvarenga Craveiro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Parecer dos relatores Eduardo Deschamps e Maria Helena Guimarães de Castro. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 15/2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Parecer da relatora** Maria Helena Guimarães de Castro. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2020.

CAMPOS, Ricardo. Juventude e visualidade no mundo contemporâneo: Uma reflexão em torno da imagem nas culturas juvenis. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 63, p. 113-137, maio. 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292010000200007&lng=pt&nrm=iso>.

CANCLINI, García N. **Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad**. Barcelona: Gedisa, 2004. Disponível em:
<<https://oibc.oei.es/uploads/attachments/123/garcia-canclini-nestor-diferentes-desiguales-y-desconectados-mapas-de-la-interculturalidad.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

CELEBRIDADE INSTANTÂNEA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Celebridade_instant%C3%A2nea&oldid=57976317>. Acesso em: 7 abr. 2020.

CENTRO DE TRADIÇÕES GAÚCHAS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Centro_de_Tradi%C3%A7%C3%B5es_Ga%C3%BAchas&oldid=60134205>. Acesso em: 31 dez. 2020.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, apr. 2006. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

CHRONOS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Chronos&oldid=58567252>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

CORTÉS, Raúl Zarzuri. Imágenes de jóvenes, culturas juveniles y escolares em profesores de educación media. **Última Década**, Chile, n. 39, Proyecto Juventudes, p. 197-223, dic. 2013. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/195/19530948009.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2020.

COSPLAY. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Cosplay&oldid=60366511>>. Acesso em: 2 fev. 2021.

DAVID, Célia Maria. Política educacional brasileira e sua dimensão social; verso e reverso. In: DAVID, CM., et al., (orgs). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: SCIELO - Desafios contemporâneos collection, 2015, p. 109–137. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/zt9xy/pdf/david-9788579836220.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz as juventudes”. Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 14 set. 2020.

DUBET, F. A Escola e a Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

_____. El declive y las mutaciones de la institución. **Revista de Antropología Social**, Madrid, v. 16, p. 39-66, 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585003>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

_____.; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, São Paulo, n. 40-41, p. 241-266, aug. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n40-41/a11n4041.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ESPINOSA, María Luciana. Oliver Marchart, El pensamiento político posfundacional: La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. **Diánoia**, México, v. 55, n. 64, p. 253-256, may. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502010000100013>. Acesso em: 25 mai. 2020.

ESTATUTO DA JUVENTUDE. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Estatuto_da_Juventude&oldid=59106445>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

FALETTO, Enzo. La juventud como movimiento social en América Latina. **Revista de la cepal**, n. 29, p. 185-191. ago. 1986. Disponível em:

<<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20141009050406/3.2.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020.

FEIXA, Carles. Culturas juveniles como perspectiva para analizar juventudes (1993-2018). **Última Décad.**, Santiago, v. 26, n. 50, p. 89-105, dez. 2018. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362018000300089&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2020.

FERNÁNDEZ ENGUIA, M. Educação e Teorias da Resistência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, jan/jun. 1989. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/viewIssue/3062/328>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

_____. El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?. **Política y Sociedad**, v. 1, p. 23-35, jan. 1988. Disponível em: <<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO8888110023A>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FREHSE, Fraya. As realidades que as "tribos urbanas" criam. **Rev. Bras. Cienc. Soc.**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 171-174, fev. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092006000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 abr. 2020.

FUNK. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Funk&oldid=59864968>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

GONZÁLEZ, Enric. A revolução dos jovens do Chile contra o modelo social herdado de Pinochet. **El País**. 24 nov. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/23/internacional/1574543096_923129.html>. Acesso em: 25 mai. 2020.

GRAFITO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Grafito&oldid=59571696>>. Acesso em: 12 out. 2020.

GRETA THUNBERG. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Greta_Thunberg>. Acesso em: 21 abr. 2021.

GROPPO, Luis Antonio. Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa. **RLCSNJ**, [S.I.], v. 13, n. 2, ago. 2015. ISSN 2027-7679. Disponível em: <<http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2014>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

HEREDIA, Nazaret. M.; GARCÍA, Antonio Manuel Rodriguez. Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, Granada/Espanha, v. 17, n. 33, p. 113 – 124, abr. 2018. Granada, Espanha, 2018. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/324178242_Educacion_intergeneracional_un_nuevo_reto_para_la_formacion_del_profesorado>. Acesso em: 25 mar. 2020.

INSTAGRAM. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Instagram&oldid=60380752>>. Acesso em: 4 fev. 2021.

JUNIOR GASPARETTO, Antonio. Fora Collor. **InfoEscola**. [2020?]. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/fora-collor/>>. Acesso em: 25 mai. 2020.

LECCARDI, Carmen; FEIXA, Carles. El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. **Última Década.**, Santiago, v. 19, n. 34, p. 11-32, jun. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000100002>>. Acesso em: 13 out. 2020.

LIMA, Juliana Domingos de. O que são Slams e como eles estão popularizando a poesia. **Nexo**. 20 dez. 2016. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/12/20/O-que-s%C3%A3o-slams-e-como-eles-est%C3%A3o-popularizando-a-poesia>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

MARTUCELLI, Danilo. Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista a SETTON, Maria da Graça Jacintho; SPOSITO, Marília Pontes. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 247-267, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2020.

_____. La sociología en los tiempos del individuo. Entrevista por MARTINICI, Rodolfo e SOTO, Nicolás. **Revista ½ Vínculo**, Chile, n. 1, 2010. Disponível em: <https://issuu.com/doblevinculo/docs/a_o_i_n_1_medio_vinculo>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MAUGER, Gérard. Juventude: idades da vida e gerações. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, p. 169-183, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582013000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 dez. 2020.

MELUCCI, Alberto. **A Invenção do Presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, mai/jun/jul/ago. 1997; n. 6 set/out/nov/dez, 1997. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e questão do pluralismo. **Política e Sociedade**, Florianópolis, n. 03. out. 2003. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2015/1763>>. Acesso em: 05 abr. 2020.

NOTÍCIA FALSA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Not%C3%ADcia_falsa&oldid=60359400>. Acesso em: 1 fev. 2021.

NOVAES, Regina; VITAL Christina. A juventude de hoje - (re) invenção da participação social. In: THOMPSON, Andrés A (Org.). **Associando-se à juventude para construir o futuro**. São Paulo: Petrópolis, 2006. p. -107- 147.

ORTELLADO, Pablo. Dois anos depois: afinal, era por vinte centavos? **El País**. 16 jan. 2015. Disponível em:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2015/01/15/opinion/1421362752_961392.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

P1, Professor. **Entrevista concedida a Luciana Winck Côrrea**. Plataforma Zoom. 07 mai. 2020.

P2, Professor. **Entrevista concedida a Luciana Winck Côrrea**. Plataforma Zoom. 14 mai. 2020.

P3, Professor. **Entrevista concedida a Luciana Winck Côrrea**. Plataforma Zoom. 15 mai. 2020.

P4, Professor. **Entrevista concedida a Luciana Winck Côrrea**. Plataforma Zoom. 14 mai. 2020.

PAIS, José Machado; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação - uma entrevista com José Machado Pais. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 64, p. 301-313, jun. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.50119>>.

_____. Jovens e cidadania. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 49, p. 53-70, set. 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292005000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PANDEMIA DE COVID-19. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Pandemia_de_COVID-19&oldid=60436506>. Acesso em: 12 fev. 2021.

PERINES, Haylen; HIDALGO, Nina. "La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo": un estudio de las escuelas que trabajan para la justicia social. **Rev. colomb. educ.**, Bogotá, n. 75, p. 19-38, dec. 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162018000200019&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2020.

PESSOA, Carlos. Hegemonia em Tempos de Globalização. In: MENDONÇA, Daniel de; e RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PLANELLES, Manuel. O grito dos jovens contra a mudança climática se torna global. **El País**. 15 mar. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/15/internacional/1552653279_352247.html>. Acesso em: 14 mai. 2020.

QUIMELLI, Gisele Alvez de Sá. Considerações sobre o Estudo de Caso na pesquisa qualitativa. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres. (Org). **Pesquisa Social**: reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa, PR: TODAPALAVRA, 2009.

RAGGI, Nathália. Juventudes na Contemporaneidade: identidades, identificações, Nomadismos. In: **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**. [S.I.], n. 2, 2010, p. 78-93. Disponível em: <<https://revista.pgskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/212>>.

REGUILLO, Rossana. **Emergencia de Culturas Juveniles. Estratégias del desencanto**. Colômbia, 2007. Disponível em: <https://www.iberopuebla.mx/sites/default/files/bp/documents/emergencia_de_culturas_juveniles_estrategias_del_desencanto_0.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

_____. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 103-118, aug. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 ago. 2020.

Renato Luciano. **De Toda Cor**. 2017. (5 min. 29 seg.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FTU5NYUxZ14>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

RUBIO, Diego M. Higuera. El sentido de “lo político”. Escuelas, relaciones intergeneracionales y militancias en la Ciudad de Buenos Aires. **Revista Argentina de Estudios de Juventud**, La Plata, 2013.

SANOJA, Manuela. Geração Z: antes mentíamos aos pais para sair, agora mentem aos amigos para ficar em casa. **El País**. 30 set. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/27/estilo/1569597592_555709.html>. Acesso em: 25 mai. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. A Desimaginação do Social. **Sul 21**. 09 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2017/11/desimaginacao-do-social-por-boaventura-de-sousa-santos/>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. A verdadeira história dos erros futuros. **Carta Maior**. 05 jun. 2019. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/A-verdadeira-historia-dos-erros-futuros/4/44247>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

SKLIAR, Carlos. Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Antioquia, Medellín, v. 22, n. 56, abr. 2010. Disponível em:

<<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9824>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SNAPCHAT. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Snapchat&oldid=60469104>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção da hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: MENDONÇA, Daniel de; e RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 115-132.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre Juventude em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, mai/jun/jul/ago. 1997; n. 6, set/out/nov/dez. 1997, p. 37-52. Disponível em: <https://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQT-SCM/documentos/educacao/educa%e7%e3o%20e%20juventudeMARILIA_PONTES_SPOSITO.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Escola, sujeitos e formação de professores. LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (Orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**, Rio de Janeiro, EdUERJ, 2014. Disponível em: <<https://www.eduerj.com/eng/?product=dialogos-curriculares-entre-brasil-e-mexico-ebook&fbclid=IwAR1VMQvZHD8vXxjkzrKDb3PffZpTgjlGawQLGe4jd2Y0S2iLKrlZ43Lijk>>. Acesso em: 30 out. 2020.

UMBRASIL (Org.). **Vamos Falar sobre o Ensino Médio?** Os jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista. União Marista do Brasil. Relatório Gráfico da Pesquisa. Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <<http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

VARGAS GIL, Carmem Zeli de. Participação Juvenil e Escola: os Jovens estão fora de cena? **Última Década**, Santiago, v. 20, n. 3, 2012. Disponível em <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362012000200005&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2020.

VECINO, Luisa; GUEVARA, Bárbara. Representaciones en torno al ser estudiante secundario. Tensiones entre meritocracia e inclusión. In: SOUTHWELL, Myriam, (comp., ed.), et al. **Hacer posible la escuela: vínculos generacionales en la secundaria**. Buenos Aires: UNIPE, 2020. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200622030654/Hacer-posible-la-escuela.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

VERDÚ, Daniel. Geração Z mudará o mundo. **EL PAÍS Sociedad**. Madri: 03 de maio de 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/02/sociedad/1430576024_684493.html>. Acesso em: 18 ago. 2020.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

ANEXO A - Roteiro para entrevista com professores
(Questões balisadoras)

Escola – para que serve, se não existisse mais o que seria, limites da forma escolar:

Desde quando tu dás aula? Quantos anos tu tinhas quando iniciou? Como foi que chegaste a esta escolha? Como foi essa escolha para ti? Como foi essa escolha para tua família? Como foi tua formação? Onde foi teu primeiro trabalho? Como foi tua estreia? Em que lugares trabalhaste? Te lembras desses lugares ou de episódios nessas ocasiões? Alguma vez pensaste em ser outra coisa, trabalhar com outra coisa? Que coisas tu mais gostas, hoje? Que coisas tu menos gostas, hoje? Para que tu achas que serve ir à escola? Que diferença tu achas que faz, para a gurizada, ir à escola, hoje? Tu pensavas de outra maneira, quando começaste? O que não dá mais certo, na escola de hoje? A escola adiantava mais, antes? Por quê? Que coisas aconteceram que tu consideras a causa dessa mudança? O que tu achas que sejam as maiores dificuldades, para o professor, hoje? E quais as maiores facilidades? Sempre foi assim, ou antes era diferente? E o dia a dia, a sala de aula? Como tu vês a mudança, do ano passado para este? O que tu consideras mais difícil agora? E antes, ano passado, quais eram as dificuldades maiores? E o que facilitou, este ano? Em que tu achas que a escola deveria se modificar para ser melhor? Tu conheces ou já ouviste falar de outros modelos de escola? O que tu achas deles? O que tu achas que os jovens acham da escola hoje? O que tu achas que esperam da escola?

Jovens – autonomia, protagonismo, dependência, resistências, coletivos e grupos / Juventudes – interesses, expressões, singularidades, interesses:

Como tu vês a gurizada de hoje? Como tu te vês, quando tinhas a idade deles? Em termos de autonomia, como tu os vês hoje? E em relação a ti, com a mesma idade, em termos de autonomia, como tu eras? O que mudou, de lá para cá? Por quê? Em relação ao passado, hoje está melhor ou pior? Por quê? Em termos de dependência, como tu os vês hoje? E em relação a ti, com a mesma idade, em termos de dependência, como tu eras? O que mudou, de lá para cá? Por quê? Em relação ao passado, hoje está melhor ou pior? Por quê? Como tu vês, hoje, essa relação entre autonomia e dependência da gurizada? Que exemplos de dependência e de autonomia tu poderias dar, do que tu vês hoje, em relação a teus estudantes? Em termos de resistência e contrariedade, como tu os vês hoje? Em relação a ti, com a mesma idade, em termos de resistência e contrariedade, como tu eras? O que mudou? De lá para cá? Por quê? Em relação ao passado, hoje está melhor ou pior? Por quê? Como tu vês, hoje, a organização dos

jovens para resistir ou se opor às coisas que os adultos determinam? Como tu vês a relação entre jovens e adultos, hoje? E antes, como era? Como tu achas que teus colegas veem os jovens? Como tu achas que a sociedade, o governo e a mídia veem os jovens de hoje? E as turmas, os grupos, como eram no tempo em que eras jovem? De que grupos organizados participavas? E que outras turmas, grupos, tinhas? E hoje, que grupos organizados tu vês que os jovens procuram e frequentam? E que outro tipo de grupo ou turma eles têm? Que movimentos sociais organizados por jovens tu conheces? (hoje, antes...)? Qual a importância desses movimentos para os jovens de hoje? Como os teus colegas veem e tratam esses grupos? Tu já conversaste com outros colegas sobre esses grupos, coletivos ou movimentos? Para que servem esses movimentos? Que relação esses movimentos têm com a escola e com a educação?

Professor – autonomia, protagonismo, dependência, resistências, coletivos e grupos:

E hoje, na condição de adulto e professor, tu participas de algum movimento, grupo ou coletivo? Por quê? Em termos de autonomia, como tu te vês (e aos outros adultos) hoje? Em relação ao passado, hoje está melhor ou pior? Por quê? Tu te lembras, quando tu eras jovem, como tu vias as pessoas que tinham a idade que tu tens hoje? E em termos de dependência, como tu te vês (e aos outros adultos) hoje? Em relação ao passado, hoje está melhor ou pior? Por quê? Como tu vês, hoje, essa relação entre autonomia e dependência dos adultos de hoje? Que exemplos de dependência e de autonomia tu poderias dar, do que tu vês, hoje, em relação ao dia a dia na escola, em relação à sociedade ou ao mundo? Em termos de resistência e contrariedade, como tu te vês (e aos outros adultos) hoje? Em relação ao passado, hoje está melhor ou pior? Por quê? Como tu vês, hoje, a organização dos adultos para resistir ou se opor às coisas que lhe são determinadas? Tu achas que isso mudou ou foi sempre assim? Como tu achas que teus colegas se veem, como adultos/professores/cidadãos? Como tu achas que a sociedade, o governo, a mídia veem as pessoas adultas hoje? Voltando às turmas, grupos e movimentos, de que grupos organizados participas? E hoje, que grupos organizados tu vês que os teus colegas, teus conhecidos, parentes, procuram e frequentam? E que tipo de grupo ou turma eles têm? Qual a importância desses movimentos hoje? Como os teus colegas veem e tratam esses grupos, turmas, coletivos, movimentos? Tu já conversaste com outros colegas, adultos, sobre esses grupos, coletivos e movimentos? Que relação esses movimentos têm com a escola e a educação?

ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESCOLA DE HUMANIDADES - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: TEORIAS E CULTURAS EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisadora responsável a aluna do PPG Mestrado em Educação Luciana Winck Correa, do curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa: Teorias e Culturas em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, que pode ser contatado pelo e-mail Luciana.Correa@edu.pucrs.br e pelos telefones (51) 98138 0835 e (51) 3492 5500, sob orientação de Marcos Villela Pereira, telefone (51) 991577041, e-mail marcos.villela@pucrs.br. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com professores da educação básica de Porto Alegre e Região Metropolitana, que atuam no magistério privado e público, visando, por parte da referida mestranda, a realização da coleta de fontes para o projeto de dissertação intitulado **“A percepção de educadores sobre os jovens: o que pensam professores de escolas de Educação Básica de Porto Alegre e Região Metropolitana”**, com o mínimo risco de fadiga ou enfado por responder as perguntas da pesquisadora.

Tenho garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar a permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela decisão. Os dados de identificação serão mantidos em sigilo. As informações desta pesquisa poderão ser divulgadas em eventos e/ou publicações científicas.

Eu, _____, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício.

Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância, de

espontânea vontade, em participar deste estudo. Este termo foi assinado em duas vias e fiquei com uma cópia.

Nome: _____ Assinatura: _____

Porto Alegre, ____ de _____ de 2020.

ANEXO C - Entrevistas

ENTREVISTAS

- PROFESSOR P1
- PROFESSOR P2
- PROFESSOR P3
- PROFESSOR P4

Transcrição Entrevista Professor P1

Data Entrevista: 07/05/2020

Duração: 1h 17min

Plataforma Zoom

E = entrevistadora (Luciana Winck Corrêa)

P= professor

E: há quanto tempo tu és professora?

P: há 20 anos eu sou professora, há 20 anos eu já leciono.

E: E mais ou menos em que ano começasse a dar aula?

P: Desde 1999, 2 de agosto de 1999.

E: E quando tu começasses, foi com que faixa etária?

P: Eu estava com 21 anos.

E: Tu tinhas 21 anos e os estudantes com quem tu davas aula, que idade tinham?

P: Ah eu comecei trabalhando na época com o supletivo, então na época era de 18 anos para cima. Naquela época tinha mais pessoas de idade naquela época tinha um poucas pessoas com 18 ou vinte e poucos anos, geralmente eram de 40 a 50, eram nessa faixa de idade.

E: O EJA hoje tem uma outra característica, não é?

P: é, agora que mudou bastante agora o nosso EJA é um grupo muito jovem né... são muitos assim e poucos tem mais idade.

E: Conta-me um pouquinho, assim, com 21 tu já foste trabalhar, mas com quantos anos escolheste ser professor e por que escolheste tal ofício?

P: Bom na verdade assim quando eu estava no ensino médio eu até pensei no Direito, porque eu sempre gostei da profissão, mas no sentido de ser juíza não ser advogada. Aí veio a questão da gente ser de uma família humilde, né, o pai a mãe e naquela época não tinham como pagar, não tinha como tem hoje FIES, não tinha planos e oportunidade que nós temos. Então ou era PUC, e eu teria de pagar, até tinha o financiamento mas os juros eram altíssimos, as

outras não eram tão divulgadas, ou era UFRGS. Ai, então, eu coloquei na PUC-RS Letras em primeiro lugar, porque eu sabia que o Direito eu não ia conseguir pagar e não UFRGS eu botei o Direito, mas acabei passando em Letras na PUCRS e o Direito na UFRGS que não deu.

A opção assim até por Letras foi no ensino médio, numa aula de filosofia. O professor deu um trabalho para visitarmos alguns lugares, e eu fui visitar uma casa Lar no centro de Viamão. E depois tinha que voltar na aula e fazer um parecer de como foi. E aí o professor me disse: “tu já pensou em ser professora? Porque tu explicas as coisas muito bem. Tu tens uma boa característica para ser uma boa professora. Aí eu fiquei pensando naquilo e quando eu fiquei na dúvida entre fazer o Direito no vestibular, e se não desse certo... a minha opção então seria o curso de Letras. Aí eu disse para mim mesmo tá então eu vou em letras e aí resolvi fazer o curso de letras.

E: E como foi essa escolha para ti e para tua família depois que tu já tinhas iniciado trajetória de formação os estágios?

P: Ah! O pai a mãe sempre me incentivaram muito a estudar. Até porque eles não tiveram a oportunidade na época deles de estudar. O meu pai tem só até a quinta série, é mecânico aposentado já faz anos. E a minha mãe ela trabalhou no hospital de Viamão, trabalhou na farmácia Lobato, ela só foi até a oitava série. E meu pai teve que parar de estudar, porque ele saía do emprego, na época, lá pelas 7 e meia, e todo dia ele chegava atrasado na aula, porque ele fazia o supletivo. E aí ele pensou: ou trabalha ou estuda, né? o que as pessoas faziam naquela época era trabalhar e deixava o ensino em segundo plano. Então para eles sempre foi muito gratificante a gente estudar eles sempre incentivou muito eu e minha irmã ao estudo. Ele queria muito que eu estudasse deu toda força pagou meus estudos conseguiu me ajudando mesmo depois que eu casei.

E: E como foi essa tua estreia, aos 21, lá no supletivo?

P: Ah, foi um choque, assim... eu até tinha feito um estágio, lá pela PUCRS, na Vila Fátima. Tinha um projeto que tinha aulas de português, pra gente já ir perdendo aquele medo. É que eu levei um susto no início, porque eu pensei “nossa! Pessoas mais velhas do que eu!” Porque naquela época eu era jovem, eu era “bebê” ali, perto deles...Foi um desafio, mas foi maravilhoso, porque depois eu me apaixonei de trabalhar com essa idade, de trabalhar com o EJA mais tarde. Sempre me identifiquei muito bem com essa faixa etária. Depois desse início foi tranquilo o trabalho, mas no início a gente tem mesmo, recém “saindo das fraldas”, e eu ali dando aula para pessoas mais adultas.

E: E em outros lugares do trabalho foi sempre com essa faixa etária teve outras experiências?

P: É eu comecei em 99 só com o supletivo, mas aí em 2000, porque era contrato eu não estava nomeada ainda, o diretor me chamou e disse que tinha uma outra carga horária para mim, que tinha uma professora que estava sempre entrando em licença saúde, e aí ele me perguntou “o que tu acha de pegar os sextos anos!?” Daí eu disse bem vamos lá , né? Eu estava precisando aumentar a carga horária, eu estava só com 20 horas. Então em 2000 eu fiquei com 40 horas e logo em seguida eu passei para 60 horas. Aí eu fiquei uns 6 anos com 60 horas, foi puxado, eu com uma criança pequena, eu tinha uma menina já, foi bem puxado. Eu comecei com os sextos anos e logo em seguida o Médio começou à noite. Então eu comecei a dar aulas para o primeiro ano do Ensino Médio. E aí eu dava aula de Português, Literatura, Ensino Religioso e Educação Artística, eles me viam de segunda a sexta, não aguentavam mais. E era bem na época, assim, que as turmas eram lotadíssimas, eu cheguei a ter turma com 73 alunos, não tinha lugar para mim, porque mesa e cadeira tinha que ter pra eles. Agora tu sabe como é, Ensino Médio noturno, chegou na metade do ano muitos na turma já tinham desistido. Várias experiências, então, trabalhei com Médio, trabalhei com o sexto ano um bom tempo, fiquei quase 6 anos, eu era professora de todas as 6 turmas de sextos anos, não adiantava achar que podia se livrar de mim porque os sextos era manhã e tarde, todas as turmas eram minhas, eu era a única ali de sexto ano. Depois foi mesclando: sétimo ano, oitavo ano e nono ano, e assim eu fui. Trabalhar eu sempre trabalhei no S., eu trabalhei em 3 colégios do Estado, mas chegou uma hora que o Diretor pediu toda a minha carga horária só para aquela escola.

E: Então foi sempre na escola pública que tu atuaste!?

P: Foi até assim por um bom tempo eu optei por escola pública. Eu tinha um problema de saúde e por muito tempo eu tinha receio de ter uma crise, ter que pedir licença e acabar demitida, então por uma questão, assim, de segurança, o Estado foi a minha opção, eu logo já fui nomeada, e eu não ia perder então, não era assim para perder a vaga, por muito tempo eu tive medo de pegar uma escola privada. Até que eu comecei a fazer um atendimento com uma psicóloga e ela começou a incentivar bastante, a me fazer ver os meus potenciais e me fazer enxergar que não tinha porque a doença me barrar, se eu achava que tinha condições. ‘Se tu acha que tu tem condições, eu não vejo problema nenhum’, ela disse para mim. ‘Tu tem todo o perfil para trabalhar em particular e para trabalhar em qualquer lugar’. Aí eu fiz a psicopedagogia, Aí eu fiquei 6 anos trabalhando em consultório com a psicopedagogia. Depois ela me incentivou bastante para eu fazer um mestrado também Mas aí a minha filha também estava entrando na faculdade e eu tive que optar ou eu fazia um mestrado ela continuava estudando. Aí o ano passado, assim no ano passado, me deu uma vontade de ganhar melhor, porque o estado estava com dificuldades de pagamento está muito capenga, tu sabe bem a

situação do Estado. E me inscrevi no xxx (escola privada de Rede), aí eu fiz uma seleção e passei em todas as etapas, fiz as entrevistas e tudo mas aí eu não sei se por questões de remanejamento sei lá o que foi que aí quando chegou realmente a hora de eles chamarem eles pegaram uma outra moça que já trabalhava em uma outra escola daquela Rede. Tentei em outra Rede, até mandei meu currículo, mas já tinha passado a seleção. Aí o meu diretor atual me chamou este ano para vaga no dia, para Orientação Educacional. Aí eu comecei a trabalhar porque no ano passado eu já trabalhava de noite eu estava fazendo um bom trabalho eu comecei a trabalhar com os círculos de construção de paz eu fiz vários cursos ali na AJURIS no ano passado, e aí nos convidaram para formar um grupo, e eles querem que continue espalhando, então vai passando adiante. Já estou fazendo outro curso online que é sobre violência...

E: ah sim teu diretor havia me falado de tua experiência com isso, com o SIPAV..

P: E aí assim volta e meia eu estou fazendo alguma coisa eu não consigo ficar muito tempo parada..

E: Tu achas que isso, de te envolver com esse tipo de temática, tem relação lá atrás com que tu gostaria de ter feito ou tu te sente realizada como professora?

P: Olha eu gosto muito de dar aula, e gosto de ser professora também. Não sei se tem a ver talvez com o senso de justiça pode ser. Eu sempre gostei muito, também, dessa área, como eu te disse até porque já pensei, quem sabe, futuramente, fazer Direito, né, quando me aposentar. Talvez, eu tirar a dúvida, também, para ver se era isso que eu gostaria de fazer. Às vezes é só uma ilusão que a gente tem, também, da Juventude, depois quando a gente vai fazer não era bem aquilo mesmo né!? A tua vida é muita muito né?

E: E hoje como professora já com esse tempo, 20 anos de sala de aula, o que tu mais gostas e o que tu menos gostas?

P: o contato, essa coisa da troca em sala de aula. Porque não é só nós que passamos o conhecimento, que ajudamos eles a construir o pensamento e assim por diante. Eu acho que eles nos ensinam muito também, a gente aprende cada dia com os alunos.

E: é de que forma tu acha que essa troca acontece?

P: Ah É quando a gente está conversando interagindo, sabe, e essa parte da orientação, que agora eu também estou seguindo essa linha, me fez também olhar mais, sabe, o ser humano. A gente pode, às vezes, entender também, na psicologia eu já tinha estudado bastante, mas com os círculos e a Orientação, eu comecei a observar que nem sempre se está ali total 100% para aprender, o professor pode estar ali fazendo milagres, não é por ele estar ali, sei lá, fazendo macaquices na frente, se tu não tiver inteiro ali tu não vai aprender. Então acho que trabalhar

primeiro com o eu, com o pessoal, é muito importante, para que a pessoa esteja por inteira, para que ela possa conseguir se doar numa caminhada.

E: e o que tu menos gosta? Na sala de aula de hoje!?

P: Ai a bagunça (risadas)

E: como assim? Fala dessa bagunça...

P: ah é aquela coisa, que a toda hora (muda a voz): “Sora, o Fulano me bateu... Sora, o Fulano pegou o meu caderno... Sora, o Fulano botou o pé para mim cair...”

Essa coisa cansa a gente, né? Por que tu passa mais tempo, né? (muda a voz): “Fulano pára, Fulano, senta, Fulano não sei o quê...” Que realmente dando a tua aula, trabalhando e trocando, né, as informações... Claro, e tem a noite, na noite não tem isso, né? O pessoal que vai à noite é para estudar, quem não se encaixa, não gosta muito, desiste, né? Mas com a gurizada o que cansa é sempre tá ali né na cobrança na briga.

E: E com essa gurizada, que brinca mais, ou com os que de noite, tu disse que são mais focados, para que serve a escola?Pra cada um desses 2 públicos?

P: Olha muitos já me falaram: “Ah, eu venho pra escola, porque o meu pai e a minha mãe me obrigam, eu não gosto de estudar..” Ou prefere ir para ver os amigos , porque eles acham que ali é um encontro, né, tipo um shopping muitas vezes, onde tu vai pra encontrar teus amigos, onde tu vai e tu conversa, Aí tem a merenda, que seria, né, a lanchonete, tem muitos que vão nesse sentido. É que eu acho assim... que eu vejo, que hoje a criança não tem uma maturidade também, para entender o quanto é importante o estudo mais adiante. Então, ele só vai começar, acho, que dar o valor real, quando tu precisa daquilo... Então para eles, assim, muitas vezes, mais assim, é porque o pai e a mãe quer, porque diz que tem que estudar, eles não tem ainda aquela conscientização, que estudar faz parte da formação, que eles precisam para, futuramente, formar uma família, para que eles possam ter um emprego melhor, progredir e etc, né? Então eu acho que um pouco levam na brincadeira nesse sentido.

Quando chega o Médio, a gente percebe que eles têm uma transformação, muitos começam a ficar mais focados, porque aí vem a cobrança, também por parte dos pais: vestibular, tem que passar, tem que fazer uma faculdade, então tem muito disso , né! Mas tem aqueles que, infelizmente, não tem estrutura familiar, não tem apoio, que é eles por eles, e a gente ali, tentando salvar eles, e não tem também esse foco ainda né?

E: salvar... como?

P: A diferença é que o EJA são adultos, né? Já batalharam, já quebraram a cara, já foram pedir emprego e não tinha (muda a voz): “Ah, tu não tem Ensino Médio? Então não dá, né, não

tem vaga” Então eles relatam muito isso, a dificuldade de eles melhorarem de vida, no sentido profissional, porque eles não têm, né, um curso, não tem o Ensino Médio completo. Então, eles já estão ali mais focados, os pequenos ainda, para eles ainda... não tem toda essa... esse amadurecimento. Pelo menos eu enxergo assim, né?

E: Mas tu vê a diferença entre o Ensino Médio regular e o Ensino Médio do EJA?

P: Ah tem a diferença na questão do tempo né? Porque, por exemplo, no Médio (regular) tem 1 ano para trabalhar o primeiro ano né? No EJA não, no EJA são 4 meses, que seria um semestre entre aspas, né? Porque 4 meses, tu tem que selecionar conteúdos que tu acha que vão ser mais importantes na vida deles, para que eles possam seguir as próximas etapas. Em relação a comparar, né aí fica bem difícil, no sentido de que o EJA já sai perdendo nesse sentido, em questão de preparação para fazer um Enem, preparação para fazer uma faculdade, preparação para outras coisas.

Nesse sentido, sim, até porque o nosso ensino ali, na escola onde eu estou, a gente trabalha muito com projetos também, e é integral, é o dia inteiro, então eles vão sair bem preparados. Depois né competir lá fora, e o EJA é 4 meses, aquela correria, tu não pode dar um tema, não pode dar uma pesquisa maior, é tudo dentro da escola, não é possível avançarmos além disso.

E: E pensando nos jovens, mais ou menos entre os 16 e os 18, de hoje, os que tu trabalhas lá, também, e os que tu trabalhava lá atrás, quando tu começou? São os mesmos, não são? Tem diferença? O que que mudou?

P: Não, mudou muito! Mudou bastante. É que assim, ó, antes não tínhamos tantos jovens, como eu te disse, na época de supletivo, era de 18 (anos) para cima. Depois, começou um grande índice de repetência, essa gurizadinha de sexto, sétimo, oitavo ano ficava 2 a 3 anos no sexto ano, 2 a 3 anos no sétimo ano, aí quando tu via já estavam com 16 ou 17 anos no meio dos piázinhos de 11 e 12 anos. Aí o que que aconteceu a escola teve que se adequar, mas nós não podíamos deixar mais esses meninos, adolescentes, no meio de crianças, então a gente, aos poucos começou a colocar eles de noite. Até pra ter um outro olhar, porque o pessoal da noite não deixa mais eles entrar na brincadeira, fazer aquela bagunça, aquelas bobadeiras, então ou eles levam o estudo a sério ou caem fora e procurar uma outra escola que eles consigam se adaptar. Então para eles assim, né, foi muito bom para essa faixa etária, de 16 e 18 (anos) que ficavam na repetência, eles deram um salto, eles conseguiram melhorar na questão da aprendizagem, conseguiram se focar, porque na noite não tinha aquela bagunça, não tem plateia pra ficar batendo palma e brincar com eles, e os adultos mesmo, quando eles começaram a se exaltar, já diziam: (muda a voz) “o meu, vamos parar, aqui na aula nós viemos para estudar.” Assim, ó,

vou te dizer um exemplo: quando eu comecei, em 99, ano 2000, que eu peguei um sexto ano, o que eu dava de conteúdo para sexto ano, em 2000, eu não dou a metade no tempo de hoje, pra ti ter uma idéia. Eles vêm assim já muito desatentos, eu não sei se... claro um pouco sim... em função da internet, do celular, dos joguinhos no Facebook, Twitter, essas coisas... todas são ferramentas muito boas mas tem que saber usar e eles não usam para aprendizagem, eles usam só para diversão, para brincadeira.

E: e no Ensino Médio também achas que mudou!?

P: É que nem eu te disse, o nosso maior problema hoje com o jovem, eu acho que uma das grandes dificuldades ainda é a questão do celular. Na escola do Estado é isso, porque no Estado tem aquela coisa: não pode, é proibido, mas tu sabe, né? tá na cara que nem todas as escolas tem um pulso para trabalhar ali, essa proibição. Então eles assistem a aula com o fone no ouvido, aí tu diz: “fulano, tiro o fone” Então quando tu vê, um tá mandando WhatsApp pro outro, dentro da mesma sala... essas questões a gente percebe, assim, que tira o foco deles, eles ficam muito dispersos, eles querem fazer tudo ao mesmo tempo, é muita informação, mas aí eles não conseguem, vamos dizer assim, ficar bem preparados numa coisa pelo menos. É tudo muito solto, isso a gente percebe direto...

E: Isso seriam dificuldades para o professor em sala, então?

P: É, a gente, né, tem bastante dificuldade nesta questão, a gente tem, porque os menores... até não, por que os menores ainda tem um respeito maior, e se tu pede para guardar o celular... eles até tentam, duas ou três vezes, aí ou tu tira o celular... o grande não, tu já tem que ter uma linguagem mais adequada, tu tem que cuidar, porque dependendo do adolescente já vem te dar uma resposta, vai te dizer um palavrão. A gente tem que estar sempre cuidando onde pisa...

E: Quais são nesse sentido as principais dificuldades então do professor com o jovem em sala de aula hoje?

P: Eu acho assim é buscar que ele tem interesse nas aulas, o professor hoje precisa estar sempre se reinventando, tem que estar sempre buscando novas coisas que estão aí, para que os jovens se interessem né? A gente já observou que só um quadro e um giz não funciona mais, tu tens que estar sempre se renovando. A tecnologia eu te disse, assim, ela é ótima, é maravilhosa. Aí, agora, nesse período da pandemia, está no servindo pra muita coisa, mas os jovens ainda não sabem usá-la adequadamente, vamos dizer, para o aprendizado, para as coisas que vão ajudar. Ele fica mais focado é em joguinho... é que nem eu te disse, é brincadeira, é bate papo... se tu pegar um adolescente hoje, é isso! Raramente tu vai pegar ele ali lendo um livro pelo celular.

E: Como é que seria usar adequadamente?

P: Eu acho que... não que tu não possa usar para o jogo, por uma brincadeira, claro que pode... mas eu acho, assim, que o foco maior tem que ser trabalhar em cima, também, dessas questões, trabalhar para aprendizagem.

E: E esse ano, assim... por que a gente falou antes de uma época de 20 anos atrás, e de hoje... mas as mudanças têm sido mais rápidas, então do ano passado para cá, existe alguma diferença para este ano? tu notou alguma coisa, de 1 ou 2 anos para cá, que é diferente, dentro da Escola com os jovens?

P: Acredito assim.... eu vou dizer o trabalho que eu tenho desenvolvido a partir do ano passado, que a gente começou a fazer os círculos (restaurativa) com jovens... principalmente durante o dia, com Ensino Médio e com o sexto e o sétimo ano, que eram muito agitados... Nós trabalhávamos temas em cima disso, né? Em uma turma, por exemplo, estava com muito problema de relacionamento, tinha uma turma lá que meninos e meninas não se misturavam, parecia um “clube da Luluzinha e do Bolinha”, era bem assim. Então, eu trabalhei bastante com os círculos com eles, para trabalhar essas questões e para que eles melhorassem, isso ajudou bastante, ajudou muito... era faixa etária de sexto ano. No Médio, era muito a questão da automutilação, a gente começou a observar muito adolescente se cortando, depressão, ansiedade, sabe... então a gente começou a trabalhar nos círculos com essas questões que a gente viu, e isso a gente viu também um bom resultado. Depois nas aulas, também, no sentido de deixá-los mais calmos, de nos procurar quando tinha um problema, eles pediam pelos círculos: “quando é que a Senhora vai fazer de novo?” De noite, no EJA, eu fiz muitos círculos, aí eu tinha que fazer sozinha, porque não tinha quem fizesse comigo. O ideal seria fazermos de duplas, e eles adoravam! O que eles contaram da vida pessoal, particular, deles no círculos, coisas que deixavam marcas, sabe, que atrapalhavam eles de irem pra frente. Foi muito bom!

E: que tipo de questões tu mais ouviu?

P: Violência sexual, teve 2 meninas que relataram, no mesmo círculo, que passaram por isso... muito foi muito constrangedor. A questão, também, do marido ser agressivo, não querer que ela estudasse, ainda aquele pensamento do tempo antigo... ela contou que apanhava, que chegava em casa depois da escola e ele dava uns tapas nela. Questões de pobreza, de fome, de não ter o que botar para dentro de casa... teve uma menina que disse que se prostituía e usava drogas, porque ela não estava conseguindo aguentar mais em função da depressão e essas coisas... então teve coisas bem chocantes, no EJA, que eles relataram nos círculos. E eu vi que os círculos, assim, eles começaram como turma, assim, a enxergar melhor a questão da empatia, foi isso aí. Depois que eu trabalhei nesse curso eu procurei trazer esse olhar para dentro da sala

de aula também eu observava muito quando eles estavam agitados conversando demais e então para poder ter um ambiente tranquilo para que a gente pudesse seguir né o trabalho

E: Como professora, tu achas que houve alguma diferença em ti, antes do curso de círculos restaurativos, já que tu citou esse curso, e depois desse trabalho do curso?

P: Na verdade eu sempre tive um olhar, por isso eu fiz a psicopedagogia, também, eu sempre tive um olhar mais atento para esse lado humano do aluno. Eu nunca fui aquela professora de chegar, passar a matéria no quadro, corrigir e deu. Eu sempre tive aquele olhar, de saber o que está acontecendo, se eu via um que estava meio cabisbaixo, chateado, eles sempre foram muito de se abrir comigo, os alunos sempre foram de vir e contar para mim os seus problemas, né, antes mesmo de eu fazer essa formação. Eu sempre criei um bom vínculo com eles, né, para tu ter noção, tinha anos, assim, que eu era a paraninfa da Totalidade 9, do EJA, de todas as turmas, eu era Conselheira de duas ou três turmas ao mesmo tempo...Eu tenho ex-alunos que me adicionam no Face, me adicionam no WhatsApp, e conversam: “ai, Sora, que saudades”, e eram alunos que tinham problemas, que precisavam ser ouvidos. Eu tive uma aluna, também, de noite, que eu acho que se não fosse o nosso trabalho dos círculos (restaurativos) e o trabalho da Orientação, que eu tive o ano passado na noite, ela não tinha terminado os estudos dela. Ela estava com câncer, ela estava muito mal, muito mal. Ela chegava em noites assim que ia pro banheiro e vomitava sangue, e ela vinha para mim, ali desesperada, querendo desistir. E assim, foi muito bom, porque a gente conseguiu todo mundo, assim, olhar para ela, ajudar, a turma inclusive, para que ela não desistisse. Então, Eu acredito que depois dessas Formações que eu tive, a sala de aula só melhorou.

E: E tu estás falando de um trabalho bem específico, mas tu também já ouviu falar de algum outro modelo de escola? Porque esse modelo em que tu trabalha, e que a maioria das escolas tem, é de um currículo centrado em áreas do conhecimento, com o resultado quantitativo, até tem também o qualitativo... mas modelos diferentes de Escolas, tu já ouviu falar, já conheceu? O que tu acha deles, caso tu tenhas escutado...

P: Me dá um exemplo...

E: Uma escola que tenha um currículo mais aberto, ou que trabalhe com metodologias, com formas de trabalho, totalmente diferentes das que tu trabalha hoje...

P: Não sei, eu não tenho muito conhecimento nessa área, por que todas as escolas que eu escuto, que eu converso com os professores, sempre é nessa metodologia...

E: Então, tu não conhece nenhum outro modelo diferente, a não ser este projeto, que tu disse que veio para ser aplicado dentro da tua escola?

P: Não, a gente tem, eu acho outras escolas, que trabalham com projetos semelhantes, parecidos com este, que a gente está fazendo, mas não que eu tenha profundidade, conhecimento sobre esse tipo de trabalho diferente... eu não tenho.

E: E o que é que tu achas que os jovens pensam sobre a escola, hoje, essa escola de hoje, o que os jovens pensam sobre ela!? O que tu mais escutas, principalmente os jovens do Ensino Médio?

P: Tem uma grande parcela, como eu te disse, quando vai chegando lá para o segundo ano e o terceiro, eles começam a encarar bastante a escola, no sentido de querer sugar o máximo que eles podem, para poder aproveitar, como eu te disse para o Enem, para o vestibular, então eles vem ali com aquela vontade de estudar, de aprender. E tem outra parcela que talvez nem eles saibam bem porque eles estão ali, aquela coisa: “meu pai, minha mãe disseram que eu tenho que estudar”. Ainda nós temos muito disso, muitos jovens perdidos, né? Se vai fazer um teste vocacional, muitos ainda não sabem o que vão fazer, o que querem fazer, são muitos jovens mesmo. Eu até acho que esse nosso modelo, que nós temos que terminado o Ensino Médio já ter que ir para uma faculdade, é errado. Eu acho que tinha que ter um tempo, assim alguma coisa que eles pudessem experimentar vários outros serviços, estágios... para depois entrar, então, nesse mundo da Graduação, porque quando eles estão perdidos, muitos desistem, ou eles não conseguem. Teve alunos nossos que iniciaram e terminaram o Médio e foram pra o EAD, nossa! Não tem condições, eu acredito, assim, que o EAD é para uma pessoa mais madura. Os nossos jovens eles estão muito naquele tipo de estrutura mais paternalista, mais da aula presencial, né? Então o EAD eu acho que é raro, assim, o aluno que consiga, hoje, no Médio, seguir nos estudos EAD mais tranquilo. Talvez para os adultos, assim, no EJA, que querem, de novo, correr contra o tempo, que tem que trabalhar o dia inteiro, isso sirva. Mas, para os jovens eu acho que existe ainda muita imaturidade, eu acho que isso, então, atrapalha um pouco.

E: Tu diz maturidade para enxergar que a escola...

P: Eu digo ter essa maturidade de sair de um terceiro ano e já entrar para um curso EAD, até porque, por exemplo, se for pegar os nossos lá da escola onde eu trabalho, imagina um aluno nosso, ali o dia inteiro em tempo integral, em aula presencial, é óbvio que até ele pegar o ritmo EAD, que é eu por mim e não é a toda hora que eu vou ter o professor ali, talvez seja um pouco mais complicado. Eu já tive alunos que desistiram de fazer o EAD, porque não estavam conseguindo. Outros vão também função aqui (sinal de custo com os dedos), no financeiro, né? Porque os cursos EAD são mais acessíveis, então outros vão por essa questão, também, financeira. Mas muitos, para ficar naquela pergunta inicial que tu me fez, acho que ainda não estão bem centrados sobre o que querem na escola. Acho que eles começam a ter um

pensamento e se focarem melhor dentro da escola tudo que eles querem da escola para eles a partir do ensino médio no segundo ano porque no primeiro eles estão muito ligados ao fundamental ainda.

E: E esses no terceiro ano tu acha que o foco principal é olhar para a faculdade mesmo que seja um EAD?

P: É eles têm 2 focos, eu digo pelos nossos ali, né, ultimamente, os 2 últimos anos... a formatura, chega no meio do ano eles só querem falar disso, e tem aqueles que querem sugar a gente por causa do Enem, porque eles querem fazer vestibular, tem essa galera. O que quer a formatura, que quer fazer um salão enfeitado, que quer alugar um outro lugar, porque acham que o nosso espaço ali é pequeno, aquelas coisas né? E aí tem aqueles que estão mais focados e não tão se preocupando tanto com formatura. Mas no terceiro ano, a gente percebe assim, metade da turma está mais para formatura e a outra metade, os que querem estudar e fazer as provas, sugar o máximo que puderem para poder chegar lá no Enem e se dar bem.

E: Falando um pouco dos jovens: como tu vê este jovem de hoje? Quando tu tinhas, por exemplo, a idade deles, tu achas que era parecido, ou não era, mudou alguma coisa?

P: (risos) Talvez eu seja um caso à parte, até porque, assim, eu com 17 anos eu fui mãe, então, assim, a minha vida foi uma loucura. Eu tive que sair dos 16, de uma adolescente, que estava começando uma adolescência, e nos 17 eu já tive que virar uma adulta, forçada, sabe, tu não tem escolha. Porque eu casei, entrei na faculdade e logo em seguida veio o problema de saúde que eu te falei. Então pra mim foi muito pesado, é como se eu não tivesse vivido a adolescência. Essa fase da gurizada de matar aula, né, de ficar com um monte de menino, de ir em tudo que é festinha, de aprontar... essas coisas todas, eu sempre fui uma Santa, fui muito adulta para minha idade. Então, eu acho que por isso, no início, eu não me dava muito bem de dar aula para o Ensino Médio. Porque eu não passei pela fase da adolescência como eu deveria ter passado, ter aprontado, ter feito todas essas coisas de birra, de brincar, de não querer fazer isso ou aquilo... Para ver, eu nunca falei um “não” para minha mãe, né, eu nunca fiquei desrespeitando a minha mãe, se temos de fazer, vamos fazer. Não é que nem hoje, o meu filho de 11 anos que diz: “ ai que saco, mãe, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, não estou afim, por que tu não faz?” Imagina se eu ia responder para minha mãe dessa forma, como eu nunca tive muita liberdade, talvez a criação dos meus pais, eles eram mais rígidos, então a gente acabava também tendo que amadurecer um pouco mais rápido, tem tudo isso. A minha mãe e o meu pai foram criados lá para fora, 10 irmãos cada um teve, Deus me livre uma coisa tipo aquilo “uma moça não ser virgem”, essas questões, né? tem que casar virgem, tudo assim um

tabu, muito tabu. E hoje eu acho que os jovens têm um pouco mais de liberdade, não é? Eles conseguem um pouco mais dialogar, botar para fora, e a gente procura ali na escola, eu acho, também, dar esse espaço para eles, coisas que antes não tinha. A escola, antigamente, nem pensar, não tinha esse espaço de dialogar, de conversar. O pai a mãe não conversava escola também não conversava iam aprender na vida.

E: Tu falou da liberdade mas e autonomia tu vê que o jovem de hoje tem autonomia?

P: Alguns têm! Alguns...

E: Como É Que É essa autonomia ? Como é que é quando ela existe? Como é que é quando ela não existe?

P: É que... assim ó... eu não sei, tem gente que lá, desde pequeno, tu já nota, já vem com essa autonomia, a criança já vai e ela busca, ela te mostra, ela te propõem. Outros não, tem alguns que parece que tem que ter sempre alguém por trás, empurrando, mostrando... não, então... E eu acho que isso, também, tem muito a ver com a estrutura familiar, né? Acho que quando o jovem não tem uma estrutura, não tem alguém ali, por ele... isso também faz com que ele fique muito inseguro das coisas, não saber se ele está conseguindo realmente, se ele pode dar aquele passo... acho que também tem tudo isso, relacionado.

E: Pensando nisso, tá, quando tu era jovem... por mais que tu tenhas falado da tua peculiaridade da adolescência, mas tu achas que tu tinhas mais autonomia, menos... tu acha que melhorou, em termos de autonomia, de lá para cá? Uma coisa que tu disseste que melhorou é essa liberdade, mas em relação à autonomia do jovem, também mudou ou piorou?

P: É, eu não tinha tanta autonomia, não tinha tanta autonomia. A gente era muito... assim... o pai a mãe disse: isso é isso, nem se discutia muito, tu não criticava o poder do pai e da mãe, nenhum de nós questionava o porquê das coisas, né? A gente não tinha o costume de fazer isso, né? A minha mãe, também, era muito rígida, a mãe não dava muita abertura, assim, para as coisas. O pai já era mais, assim, mais calmo, tranquilo, sempre foi. Até hoje, às vezes eu prefiro contar alguma coisa para ele, converso com ele primeiro, para depois falar para mãe alguma coisa. A mãe parecia mais, assim, rígida, e o pai conseguiu, apesar de ter pouco estudo, ele conseguiu abrir mais os horizontes, enxergar melhor as coisas. Mas hoje, tem muito jovem, eu acho, que não tem autonomia, ainda hoje... eles são mais dependentes, e se tu for pegar, financeiramente, assim, também. Eles são mais, porque antes os jovens, muito cedo, já estavam indo trabalhar, né?

E: tu achas que eles demoram mais hoje?

P: Hoje sim, eu acho que hoje, eles tão muito mais apegados ao bem-estar que o papai e a mamãe tão podendo oportunizar do que preocupados em arranjar um emprego. Não é? Tu percebe isso, eles não estão assim, preocupados...

E: Mas e o jovem da realidade da escola pública que tu trabalha?

P: É que O S., assim, como é que eu vou te dizer... não é tanta gente carente, né? É uma escola mais, assim... que não tem tanta gente com muita dificuldade, então, assim, muitos ainda estão agarradinhos com o papai e com a mamãe. (Pausa) Geralmente, qual é o jovem que eu percebo que começa a querer ser autônomo, que começa a buscar um emprego, é o que vai pro EJA, esse que começa a repetir, repetir de ano, chega uma hora que ele acha que não dá mais no estudo e aí ele começa a querer trabalhar. E aí ele acha que ele tem que ter alguma coisa para ele poder se sair bem, né? Esse eu percebo que corre mais atrás, nesse sentido, assim, de arranjar um emprego, de ter o seu dinheiro... Geralmente, tu vê que esses que eram nossos do dia e que passavam para a noite, que tinham esse índice de repetência, a grande maioria logo já começava a trabalhar, daí trabalhava de dia e de noite ia estudar.

E: A gente falou de autonomia, de liberdade, de dependência... agora eu queria te perguntar um pouco sobre a característica de resistência e contrariedade. Tu vê que os jovens de hoje têm essa resistência e contrariedade, ou não, não tem? Eles são protagonistas, ou não são? Como tu enxergas eles nesses aspectos?

P: Não... muitos são protagonistas! Muitos eu acredito que sim, até porque... a gente tem lá, um projeto, que é o teatro... não sei se tu já ouviu falar do nosso teatro. O teatro na escola, pois é, nós temos há mais de 10 anos o teatro, então tu observa ali jovens assim... meu Deus! São líderes natos, tocam a turma, produzem um roteiro maravilhoso... Então a gente percebe isso, bastante nessa parte, nessa etapa, a gente percebe isso bastante.

E: e resistência e a contrariedade, tu enxerga no comportamento de estudantes no geral, de alunos no geral?

P: Quanto a resistência... hum, eu acho que mais é preguiça!!! (Pausa)

E: Como é essa preguiça?

P: Eu acho assim... a resistência... sei lá, se a gente já olha com uma resistência... (risos) às vezes eu acho que é uma preguiça de fazer as coisas, de tomar uma atitude, de já sair e fazer. Eu acho que um pouco é preguiça, comodidade. Acho que ganham muito na mão, tem muito ali na mão, fácil. Então é mais fácil dizer que “eu não vou fazer” ou que “eu não estou a fim”, dar uma contrariada, do que buscar fazer algo...

E: A contrariedade, a resistência, então tu achas que são mais sinônimos de preguiça, de não comprometimento?

P: Isso eu acho que vem nesse sentido...

E: Em relação a ti, na mesma idade, por mais que tu tenhas a tua história, tu falou que a tua vida era muito regrada, muito rígida... mas os jovens com quem tu convivia, na tua época, tu sentias que eram mais rebeldes, contrariados, resistentes do que os de hoje?

P: Não, não, não... é que tinha uma diferença grande, né? Na minha época a galera, a gurizada que estudou comigo, tinha os rebeldes sim, claro, tinham os bagunceiros, aquela coisa em toda década vai ter sempre, mas era diferente. Acho que o mais bagunceiro era aquele que conversava muito, vamos dizer assim, o professor que pedia “gente, vamos acalmar um pouquinho aí, estão conversando demais..” não tinha, assim, grandes escândalos, né? Pelo menos na minha turma, o pessoal era mais pacato. Claro, a gente sabe que teve, na década de 70, 80, 90... que teve um pessoal bem agitado, não é? Um pessoal, assim, adolescentes bem revoltados, rebeldes até, com essas questões de ditadura e etc...

E: Pois é, eu ia te perguntar: tu acha que os jovens, hoje, se organizam para resistir, se opor a coisas que os adultos colocam, ou ao que os adultos determinam?

P: Eu acho que nem os adultos não se organizam mais, eu acho que está todo mundo muito... aceitando as coisas, e quando não aceitam ficam naquela coisa muito do fala, fala, fala... mas na hora da gente... do vamos ver, vamos tomar uma atitude, volta e senta na cadeira. Até o professor, eu não vejo mais, vamos dizer assim, se nós tivéssemos que ir pra rua, como foi aquela vez do Collor, que eu me lembro, eu era adolescente naquela época, acho que hoje, assim, não teria, sabe, não teria uma galera que fizesse isso. Não sei se é medo, se é receio, se é a comodidade, mas eu não vejo mais essa garra... Não existe essa coisa de vamos lutar, vamos mudar as coisas, vamos melhorar... as pessoas falam, todo mundo fala, fala, fala, fala, mas acho que se tiver que pegar mesmo, não pega. Acho que por isso o Brasil está como está, desse jeito, né? Porque, eu acho que se a gente quisesse, já podia muita coisa ter mudado, não deixava chegar ao extremo da gente chegar onde chegou, né?

E: E como é que tu achas que os jovens e os adultos se relacionam hoje? Como é que tu vê a relação de uns com os outros?

P: Ah, eu acho que hoje está um pouco melhor. Bom, talvez a diferença de idade entre os jovens e seus pais não seja tão grande como era... A criação mudou, muita coisa na criação mudou. Tem pais que são mais abertos ao diálogo, conversam mais, observam mais os seus filhos. Acho que nesse sentido, eu acho que deu uma melhorada, a gente começa a observar que muitos pais estão bem presentes na vida dos seus filhos. Assim como também tem muitos que nem sabem se o filho comeu ou não comeu naquele dia, não estão nem aí... Mas eu acho que a abertura entre o pai, a mãe e o filho, essa questão de sentar e conversar melhorou bastante...

E: O principal ponto então é uma relação com mais diálogo?

P: Eu acho que apesar da gente ter ainda muito pouco diálogo, mas melhorou do que alguns anos atrás.. acho que a gente tinha que ter muito mais diálogo, muito mais conversas, mas deu uma boa melhorada do que já foi, né?

E: O que que será que melhorou nisso que tu estás dizendo, se o diálogo ainda Não existe o suficiente?

P: Não! Eu digo que agora existe mais do que antes, agora existe mais diálogo do que antes. Só que eu acho que ainda não é o ideal, a gente precisa bem mais dialogar... né? Acho que se a gente começar a dialogar mais, sentar mais pra escutar o outro, conversar de verdade, olhar no olho de verdade, prestar atenção no que o outro está sentindo, no que ele está passando... a gente vai conseguir resolver um monte de problemas, que hoje, né? Porque que os consultórios estão lotados, dos psicólogos? Porque que tem um monte de gente tomando remédio e indo a psiquiatras? Solidão! Stress!!! Então, por isso que eu te disse: melhorou bastante, melhorou... mas ainda há muita coisa para ser trabalhada, né? Para que o diálogo realmente fique fortalecido nas famílias.

E: E como é que tu achas que a sociedade, o governo e a mídia enxergam esse jovem?

P: A mídia tenta influenciar... por tudo, tenta plantar uma idéia e quer que tu sigas aquela ideia, vende seu produto! Muito jovem cai, infelizmente... Por questão da maturidade, ou das influências, da estrutura... Acho até que a televisão, assim... se ela deu muita abertura para a gente enxergar as coisas, mas também escolhe o que é que a gente pode enxergar, até que ponto eu posso enxergar as coisas. Isso aí, talvez, não seja bom para aquele jovem que não é crítico, para aquele que não está aberto para enxergar por trás do que está sendo dito, não é, nas entrelinhas como a gente diz... Então, muitos jovens acabam achando que é verdade e vão, e a mídia manipula bastante, ela sabe disso, ela sabe que tem jovens que, infelizmente... porque é que nem voto... político, porque político consegue voto? Os cara aí que tu sabe que são eleitos, infelizmente... vai ali, numa família pobre, dão um rancho ou promete aquilo que precisa, um emprego, a pessoa vai lá e vota, né? Então, também a gente vê isso, também, no jovem vulnerável, eles podem estar ai perdido, às vezes, não tem essa consciência, ainda, crítica... então, acaba a televisão dominando uma boa parte... Eu enxergo isso jovem talvez muitas vezes é um ser fácil de ser levado se souber levar...

E: E quando tu eras jovem, tu chegou a participar de algum grupo organizado desses. de manifestações?

P: Eu participei na Escola do grupo estudantil... essa parte, eu sempre fui muito metida sempre né?

E: Grupo estudantil... tipo Grêmio Estudantil?

P: Isso... E banda da escola eu estava metida, sempre que tinha apresentação eu estava no meio... essas coisas, assim, eu sempre gostei muito, né, de estar participando em grupos, né?

E: E aí o que que te levava a participar desses grupos?

P: Ah eu acho que é interagir, fazer parte, me sentir, eu acho, parte daquilo que estava ali... Vê que os outros também participavam, ver que os outros me notassem...

E: E tu acha que os jovens de hoje eles não procuram esses grupos organizados, eles não frequenta tipos de grupos, por afinidades ou por interesse!? Ou porque quer reivindicar?

P: Eles procuram, mas... não, acho que não com tanta intensidade... é que nem todas as escolas têm mais o Grêmio Estudantil, né!? Não é uma coisa que todas as escolas tem, vamos dizer, para eles poderem formar, se organizar, nesse sentido... no estado tentamos, ali, no ano passado, na escola, nós temos uma disciplina em que cada um escolhia, vamos dizer assim: “Ah, eu quero trabalhar com poesia”... aí tinha um período que era destinado, aí, aquele grupo que queria trabalhar com poesia, outro que queria trabalhar com arqueologia... mas não deu muito certo, assim, a gente observou que eles sozinhos, não conseguem ainda botar pra frente os projetos, os planos, precisam sempre alguém que esteja ali junto, um Orientador, um professor... isso a gente observou bastante.

E: Mesmo que eles tenham interesses e afinidades eles não buscam tu achas?

P: Buscam... mas essa coisa que eu te falei, alguma coisa falta, não sei te dizer qual é a palavra, mas alguma coisa falta. Tem aqueles que nascem, como eu te disse, com um espírito nato de liderança: “vamos lá, vamos fazer isso...” e coloca a turma para frente... mas tem muitas pessoas que parece que precisam sempre um apoio, algo para poder tocar aquele projeto.

E: E fora da escola, tu enxergas jovens que se organizam de maneira estruturada, organizada, em torno de alguma coisa, de algum tema, de algum interesse?

P: Eu acho que tem muito jovem que se organiza, tem sim. A gente observa, aí, grupos de dança que eles formam... Nas próprias periferias a gente observa que eles formam, né, os seus grupos, né. Eles formam grupos, sim, não é que eles não formam, mas eu acho, ainda, que muitos não conseguem essa autonomia, da qual nós estávamos falando, não tem. Dizer: “vamos lá, vamos fazer mesmo ...” acho que, às vezes, alguns precisam um pouquinho (de incentivo), outros não. Depende de turma pra turma, de grupo pra grupo, também. Que nem trabalho, se tu der na sala de aula um trabalho, tu vê excelentes trabalhos, tem grupos que vão lá e fazem “O” trabalho e tem outros que tu percebe que remam, que não sai muito...

E: e tu percebe os movimentos sociais, maiores, de jovens, hoje? Se tu percebe, que importância eles têm para os jovens? Se percebes, eles tem duração mais longa ou não?

P: Eu acho, assim, na política, alguns, agora, estão começando a interagir mais... Se a gente for pensar na política, não é, alguns estão já desde cedo definindo: “ah eu sou desse partido ou daquele”... Alguns já se posicionam nesse sentido, não é? Mas sei lá... como é que eu vou te dizer (lacuna de silêncio) Eles têm vontade, eles são movidos, eles formam grupos... Mas... eu não sei te explicar, assim, como é que eu enxergo... **É que parece que falta algo mais para que as coisas realmente aconteçam!**

E: Tu acha que não tem então uma consistência uma continuidade, É isso?

P: Eu acho que é isso eu acho que as coisas acontecem dar uma explosão de momento e daqui a pouco se dispersam... é temporário...

E: Como é que tu acha que os teus colegas professores enxergam os jovens? Dentro é fora da escola? Tu escuta os professores falando sobre isso?

P: É, tem os que acreditam no jovem, os que gostam, os que apostam, aqueles que a gente percebe, assim, que gostam de trabalhar com o Ensino Médio, com a juventude, que tem esse olhar, assim. Porque a gente vê, que eles (adolescentes) estão, ainda, numa fase... é uma fase difícil, a adolescência, eu acho que é uma das fases mais complicadas na nossa vida. Assim, a adolescência, né, é um momento que a gente está, assim, muitas vezes perdido, tendo que fazer algumas escolhas, tu não sabe bem certo se vai dar certo ou se não vai dar... Tem algumas cobranças externas, também, como eu disse, família mesmo... Tem a vontade deles de fazer as coisas e as vezes não podem ainda... Eu acho, assim, que tem muitos colegas ali, que eu vejo, que apostam muito nos jovens, gostam muito, trabalham com vontade com o adolescente. Mas, tem alguns, também, que tem o pensamento, assim, que acham que: “Ah, esses adolescentes, hoje, não querem nada com nada, não estão nem aí para escola...” Tem também o grupo, ali, que acha que a galera não está muito a fim de estudar hoje, que estão levando tudo no oba oba, que se tu puxar um pouquinho mais, numa prova, num trabalho, que faça pensar um pouquinho mais, já não conseguem...

E: Tu acha que os adultos, os que falam isso dos jovens de hoje, uns apostando mais, outros menos... esses adultos, se organizam em movimentos sociais, por alguma temática, por alguma reivindicação?

P: Olha... um exemplo: nós tivemos, aí, o ano passado, não é, a questão da greve. Se nós fossemos uma classe unida, todo mundo entraria em greve, todo mundo ia pegar unido, sair junto e reivindicar. Muitos já fizeram várias greves e cansaram, porque, infelizmente, é sempre uma migalha, né, quando se consegue alguma coisa, das greves, né? Eu acredito que hoje o

professor, muitos professores, não é mais um grupo unido, para pegar algo em torno de temas, quando tenha greve, e “vamos lá”... E tem muito em tudo que é lugar, também, né? Acho que tem o pessoal que vai em frente, com o projeto, com um trabalho, alguma coisa que se propõe, e tem aqueles que vão fazer por obrigação, ou porque tem que fazer, porque se não fizer fica chato, vai ficar feio, o diretor vai pegar no pé...

então eu acho que é essa questão que volta, também, da autonomia, que nós trocávamos antes... É aquela coisa, tem indivíduo que nasce: “eu sei que eu tenho que fazer isso, eu vou lá e faço”, tu entendeu? E tem outros que estão lá, se não tiver alguém por trás: “vai lá, tem que fazer... tu já terminou? como é que tá o negócio?” Acho que o professor também, é mais ou menos isso, né? Tem um grupo mais organizado, tem um grupo que vai e faz as coisas... Eu vou te dar um exemplo, não é puxar o saco, mas o nosso grupo das Linguagens, nunca deu problema, a gente vai lá, tem que fazer a gente abraça as coisas, vai lá e faz, dá um jeito e faz. Tem outras áreas do conhecimento que o negócio fica mais difícil, remando, o pessoal é mais devagar e quantas vezes a nossa área teve que assumir projetos de outras áreas, porque o pessoal não conseguia se organizar entre eles, ali, para tocar as coisas, né? Então... para ti ter uma ideia!

E: E falando, então, no último ponto, sobre o professor em si, na condição de adulto e professor... Tu, em específico, participa de algum movimento, de algum coletivo, alguma associação organizada em torno de alguma temática, de alguma questão de cidadania?

P: Bom eu, como eu te disse, não é... a gente tem o nosso grupo, dos formadores, né, dos círculos da paz, tá... Eu sou instrutora, então a gente tem um grupo dos instrutores e agora o nosso projeto, com essa pandemia atrasou tudo não é, o nosso projeto era poder ampliar esse grupo, e eu poder dar curso para outros professores que quisessem ser facilitadores, também. Tem o nosso grupo, em que a gente trabalha com essas questões ligadas a violência, a empatia, esses problemas sociais como o suicídio dos jovens, essa questão da automutilação que me preocupa muito... Então a gente está muito direcionado a esse tipo de trabalho. Agora mesmo, teve um curso, aí, que fala da questão da violência, para trabalhar nas escolas, para ti poder detectar onde está acontecendo, e tu puder ter ferramentas para poder fazer uma denúncia, por exemplo, concreta, que isso é muito difícil da gente conseguir, né? Levar os círculos para dentro da escola.

E: Bom, tu já falou que alguns adultos hoje tu vês como autônomos e outros não, né? Essa pergunta a gente já falou. Mas em relação a grupos de professores, né, de adultos, em que tu já estivesses envolvida: lá atrás no teu início e hoje, tu achas que alguma coisa mudou, continua igual, melhorou, piorou? Por que?

P: Eu acho que as pessoas eram mais unidas. Quando eu entrei ali... é que muita gente boa se aposentou... Muita gente que encarava junto as coisas, sabe... De um tempo para cá a gente tem muito contrato, então o pessoal não fica muito fixo, só ali com a gente, eles estão em 2 ou 3 escolas ao mesmo tempo, então, às vezes, fica difícil fazer um trabalho melhor, nesse sentido. Antes não, antes a gente tinha uma galera que era a galera do S....., entendeu? Trabalhava ali só, era quase a sua casa, então a gente conseguia fazer trabalhos, assim, no sentido de mais união.

E: E quando tu eras jovem, da idade dos teus alunos de Ensino Médio ou do EJA... como é que tu vias os adultos que eram professores, ou os adultos que conviviam contigo?

P: Olha.... (pausa) Alguns, eu achava que... aquela coisa, que nem adolescente, né? Tinha coisas que eu achava que eram ultrapassadas, que não era bem assim, essa coisa de jovem que acha que sabe mais, que adulto não sabe nada: “Ah, tá falando besteira, eu é que sei!” A gente também dizia isso, né? Adolescente tem muito disso, né? Achar que ele é que sabe mais... É como eu te disse, eu ficava mais no pensamento, eu não era de colocar pra fora (risos), mesmo que eu achasse que o adulto estava errado, que eu contrariasse alguma coisa, uma questão, que eu ficava na minha, né?

E: Em termos de dependência e autonomia do professor, ou dos adultos, hoje... como é que tu enxerga? Existe essa autonomia, essa Dependência? Ou já tiveram mais? O que mudou?

P: É... a gente já não tem mais tanta autonomia... eu digo por mim, eu tinha muita liberdade na minha sala de aula, de fazer um projeto, de fazer um trabalho com os alunos, de criar um evento... Hoje as coisas vêm mais engessadas, vem mais “lá de cima”, sabe? Assim, a gente até tem autonomia, dentro daquilo que eles impõem, mas não é do mesmo jeito que tu trabalhar com a tua criatividade.

E: Eles.... quem? Impõem?

P: Ah, no caso a DEE, lá, manda para nossos diretores, ai eles falam, lá: “porque vai vir tal coisa...”, que nem veio o Ensino Médio, regular e integral... Ai, depois... Porque o Médio não teve votação, né? O Médio escolheram lá para Escola e deu! Aí, depois vai lá e faça o integral... O Fundamental a gente pode escolher, se a gente queria que ele fosse integral ou não. Aí, veio depois o novo Ensino Médio, queriam que nós fizéssemos aquelas oficinas, sobre aquele novo modelo, junto com o Integral, que recém a gente estava vendo se estava dando certo ou não, entendeu? A sorte é que o diretor conseguiu bater pé lá para ficar junto com outras escolas, porque se não a gente ia pirar. Tinha épocas que acho, sinceramente, acho que nós estávamos trabalhando muito mais como escola particular, porque o que todo mundo diz é que

escola particular é puxado, que tem reunião disso, reunião daquilo... nós estávamos assim umas 3 a 4 vezes trabalhando muito mais, acho que tinha gente que não queria mais nem trabalhar. Pra ti ter uma noção, acho que vários colegas do ano passado queriam ir para outras escolas, por que estavam cansados, por que a nossa escola é assim, ó, piloto para tudo e a cobaia para todo mundo. Então lá em cima eles decidem, na 28ª: é isso, é aquilo... aí, o S..... tem que fazer, entendeu? Enquanto em outras escolas a gente observa que não era assim, o ritmo deles era bem diferente, então por isso que chegou uma época que a gente estava se sentindo meio sufocada, por não ter essa autonomia, não ter essa liberdade. Teve no ano passado, também, outra coisa: era para chegar em março os livros para a gente trabalhar aquela Prova Brasil com os alunos. Desde o início tu ires integrando com as tuas aulas e trabalhando. E foi chegar um mês antes da aplicação da prova, e eles queriam que a gente trabalhasse com aquele livro de ‘cabo a rabo’, entendeu? Chega uma hora, assim, que tu entrava na sala de aula e só trabalhava o livro, o livro, o livro e os alunos chegavam a dizer: “Ah, Sora, quando é que vai terminar isso? Porque a gente não aguenta mais!” Tu entendesse? Então, assim, **é esse tipo de coisa, eles não se organizam, jogam pra cima da gente, não sabem direito, e a gente que tem que dar conta do resultado, né?**

E: E essa mesma dependência ou autonomia, dos adultos, na sociedade hoje, como é que tu vê?

P: Pois é... (lacuna de tempo) a dependência dos adultos na sociedade... (lacuna de tempo) É, eu acho que... é que tem muita coisa, se a gente for ver, não é? A desigualdade social, a falta de oportunidades, o desemprego... Para te ter essa autonomia, se tu não tem um dinheiro, se tu não tem condições, tu não consegue nem ser autônomo, né? Tu te bloqueia de certa forma, não é? Então, é bem complicado, eu acho, falar na autonomia envolve muitas outras questões. Ainda hoje, às vezes, tu vê uma pessoa querendo progredir, fazer alguma coisa, mas para ti fazer um curso, tudo é pago, tem que se deslocar e aí vem também, sei lá, coisas assim... que é muita pobreza. Eu acho, também, é muita gente também se aproveita dessa pobreza, do bolsa família, essas questões, aí, também é bem complicado...

E: E aí, nesse sentido, tu acha que os adultos tem algum tipo de comportamento de resistência e contrariedade diante de uma sociedade como é a que a gente vive hoje?

P: É que é aquela coisa que eu te disse: eu acho que falar todo mundo fala, mostra: “Ah, sou resistente, eu não aceito isso, eu acho aquilo... mas na hora da prática ... Que é isso que eu te digo, na hora da prática eu acho que falta, as pessoas parecem que estão muito paradas, elas falam, mas não agem. É muita teoria e pouca prática, aí, também, na questão da autonomia, eu

vejo muitas pessoas terem vontade, mas aí outras coisas barram e aí elas se acomodam, ficam naquela rotina

E: E tu acha que as pessoas, na sociedade em geral e entre os teus colegas... essas pessoas adultas, aí, em torno de ti... elas se enxergam assim, ou talvez elas não se enxerguem e nem percebem isso tudo o que tu estás dizendo!?

P: Acho que algumas percebem, mas nem todos... É que eu acho, assim, vai muito de pessoa para pessoa, sei lá!! De tu buscar sair daquela situação, buscar alternativas, porque às vezes até pode saber: “Ah, eu estou assim, estou parado, não faço nada, eu quero fazer mil coisas...” Mas também não me ajuda, né? Saber é uma coisa, agora o que tu vai fazer para sair daquela situação... É esse agir que eu digo que eu não percebo muito... É muita gente falando, mas eu não vejo muitas atitudes.

E: Então por isso que tu já me disse que não vê muitos grupos organizados, então, em torno de alguma mudança. Tu enxergas que apesar disso pelo menos um movimento existe na sociedade, em algum lugar, algum coletivo, que tu digas: “ah, aquele ali sim, se mais movimentos fossem assim a ação aconteceria”, já que tu mesmo disse que falta ação?

P: É... eu acho que esse olhar para o próximo, ajudar o próximo... Eu vejo que é só em alguns momentos, há, por exemplo, a campanha da fraternidade ou a campanha do agasalho, no inverno, por exemplo. Aí, tá, as pessoas vão lá, se movimentam, uma ONG e outra ajudam, vamos ajudar... Aí, passa o inverno, tipo assim... acabou, né? E aí, tu só veste roupa no inverno? tu só come no inverno? só precisa dormir bem agasalhadinho, direitinho, no inverno? Então eu acho que um pouco é isso, não é, as coisas começam, se organizam, mas não tem continuidade. E são poucos, são ‘gatos pingados’.

E: E o que essas coisas que tu estás dizendo podem, ou não, se relacionar com Educação!? Isso tudo, que é da sociedade, dos adultos na sociedade, tem alguma relação com a Educação?

P: Acabamos influenciando a Juventude, né, nós somos o espelho para a Juventude. É que nem pai e mãe em casa, né? Não adianta tu dizer faça o que eu digo, mas não faça o que eu . Tem idéias lindas, mas é com atitudes que tu vai demonstrar, realmente, as coisas e aí que se perde, é isso que eu te digo é pouca atitude em virtude do que se fala ia fala ficou gasto já está gasta!

E: Então tá para fechar assim no meio dessa situação atual da pandemia do isolamento de todos os tipos de coisas que a gente está dando conta na escola e com os jovens também como é que tu acha que os professores os adultos e os jovens vão lidar com tudo isso como é

que Vai Ficar essa relação entre jovens e adultos a partir do que a gente está vivendo agora no meio dessa pandemia?

P: Pois é... eu estou vendo, assim, nos nossos grupos de professores, o pessoal muito apavorado. Tem professores que estão muito apavorados, com medo que o Governador decreta que já tenha que voltar, agora em junho, até porque nós temos, assim, muitos professores em quadro de risco, né? Com essas doenças que, se pegar um coronavírus, essa pessoa vai ficar bem mais complicada numa recuperação. E assim como os professores, nós temos também alunos, né? No próprio inverno, a gente tem muitos alunos que faltam em função de asma, de rinite, de gripe, né? por conta do próprio inverno em si. Então, tem gente muito apavorada, muitos pais apavorados... E eu acho que assim, ó, as primeiras semanas - até eu estava conversando com as minhas colegas a - as primeiras semanas vão ter que ser semanas de acolhimento, muito acolhimento, sabe, muito... acho, conversas, acalmar os corações, não dá pra chegar já e “agora vamos entrar, vamos colocar o conteúdo aqui, recuperar ali”... aquela correria. Porque eu acho que assim, ó, esse ano é um ano atípico, vai dar o que der para dar de matéria e acabou, não tem aquela coisa, eu acho, que tem que seguir isso ou isso. Ou não vai dar conta, por mais que a gente está mandando atividades, por mais que a gente está fazendo aulas online, não é a mesma coisa do contato do dia a dia, da troca, como nós falávamos, lá no início... essa questão da afetividade. Então, eles estão muito, assim, carentes, acho que eles estão carentes e acho que vai ser bem preocupante, assim, essa questão, porque... os pequenos, mas os adolescentes também, porque eles adoram ficar se abraçando, se beijando, e essa questão de não poder ficar se abraçando, de ter que estar usando, de repente, máscara na escola, toda hora, passar o álcool gel, aí eu acho que isso vai incomodar bastante... Eles vão ficar bem aflito, ao mesmo tempo que eles sabem que é necessário, já estão sabendo, já estão se acostumando, porque em casa estão usando, é obrigatório pra ir os lugares... Mas na escola, era o ambiente onde todo mundo se abraça, é afeto, é o shopping, o amigo... então, eu acho que vai ser bem complicado, o início, a volta depois dessa pandemia toda. Principalmente, porque falam que até outubro ou novembro, diz que vai ser todo esse cuidado, com máscaras, talvez lá por dezembro é que o negócio comece a dar uma aliviada. Imagina, eu dou aula para um sexto ano, a primeira coisa que eles fazem quando me enxergam é me abraçar e me beijar... como que vai ser, não pode, tem que manter a distância, e eles estão sempre se abraçando e se beijando, as guriinhas tudo sempre se agarrando... me diz como que vai ser?

E: E tu acha que eles jovens estão preocupados com isso também?

P: Eu acho que eles estão, mas eles estão preocupados com essa questão de não poder ter essa proximidade entre eles, esse afeto... com as aulas, assim, eles sabem que de um jeito ou

de outro, as aulas tão indo, né? Acho que esse retorno, como é que vai ser, por exemplo, numa sala de aula que a gente tem 30 ou 35 alunos e não tem condições se tu tiveres que manter tanto de distanciamento. Vai ter que ter rodízio, ai vem um num dia e no outro dia vem outro, acho que vai ser bem confuso... Então para eles deve ser também, né, por mais conscientes que eles estejam, vai ser eu acho bem complicado chegar no colégio não poder abraçar o teu amigo, aquele que tu está com saudades.

E: Bem eu te agradeço D, pela oportunidade dessa troca.

Transcrição Entrevista Professor P2**Data:** 14/05/2020**Duração:** 1h17min**Plataforma Zoom****E = entrevistadora (Luciana Winck Corrêa)****P= professora**

E: então, hoje a gente vai conversar mais sobre alguns pontos. Eu tenho 3 pontos principais, ligados aos conceitos que eu trabalho. Queria que tu começasses dizendo com qual a faixa etária que tu trabalhas hoje, qual a faixa etária com a qual tu já tivesses experiência?

P: Hoje eu atendo faixas etárias dos 11 aos 16 ou 17 anos. Até 18 anos no estado

E: Então e atualmente trabalha com turmas de ensino fundamental?

P:Fundamental ao médio

E: E na disciplina de... História?

P: História e no Estado também eu tenho Geografia.

E: E qual é a tua formação?

P: A minha formação começou na História, eu tenho uma graduação na História. Aí eu tenho uma pós na Geografia. E tenho um Mestrado no ensino de História.

E: Então vamos conversar inicialmente sobre a escola desde quando que tu dá aula? Quantos anos tu tinhas quando tu iniciasses? Como tu chegasse nessa escolha?

P: Eu dou aula há... (risadas) começou meus problemas temporais! A pessoa trabalha com o tempo e se perde toda no tempo, né? Mas, eu dou aula há pelo menos 15 anos, eu comecei com quase 30 anos a trabalhar na área. Eu comecei um pouco mais tarde, visto a história de algumas pessoas, mas não existe isso hoje, né? Isso é uma coisa do nosso tempo, dizer que tu começou tarde ou cedo numa profissão, né, porque hoje em dia ninguém mais fala isso. Mas, enfim, porque eu demorei para entrar na Universidade em função de questões até mesmo profissionais, tive que trabalhar, fui para o mercado de trabalho primeiro, o que eu fazia antes de trabalhar na licenciatura não era isso. Aí primeiro eu fui trabalhar para conseguir pagar a minha graduação e aí a minha carreira começou mais tarde, porque eu tinha que trabalhar. Trabalhar, eu sempre fiz isso a minha vida toda de estudante, sempre fui trabalhar junto, trabalhar e estudar, tanto na graduação, quanto no Pós e no Mestrado, eu sempre trabalhei e estudei. Não que seja essa questão, mas, enfim, por questões pessoais, assim particulares, eu não consegui entrar antes, não por falta de vontade, até, mas porque eu não tinha condições, realmente, de ingressar antes. Mas eu acho que quando eu ingressei e eu optei realmente pela profissão, eu fiz uma opção muito mais... bem mais madura, assim, com quase 30 anos. Eu tive que largar... eu trabalhava numa outra área administrativa e tal, e era o que sustentava minha

vida, aí eu disse ‘não, eu vou ter que me dedicar’... porque a gente sabe muito bem a dedicação que é ser professor, então eu disse ‘não, eu quero me dedicar, eu vou apostar nessa carreira’... e aí eu enfim fui. E depois disso a coisa começou a acontecer e eu consegui ligar essa questão econômica com a questão do meu sonho de dar aula, da vontade, do amor que eu tenho pelo que eu faço, porque eu acredito que ainda tem muita gente que não consiga, né, isso é um problema também.

E: Pelo que tu estás contando, foi longa a trajetória de trabalho conciliado com o estudo e mesmo assim era o que tu querias e tu foste atrás. E como é que foi para tua família essa tua escolha?

P: Bom, quando eu comecei a minha faculdade, né, eu já tinha mais idade e tal, a minha família me apoiou. Eu sempre coloquei... como eu vou dizer... assim, muita decisão nisso, bem é o que eu gosto... a História, trabalhar com isso, trabalhar com pessoas, eu gosto de História e eu gosto de gente, então reuni as duas coisas (risadas) Claro que uma coisa interessante, né, quando é que tu te descobre professor? Não sei, eu me descubro professora todo dia, agora estou sendo professora de outro jeito, né? Tu te descobres professor toda vez que tu mudas teu público, tu te descobres outra professora, também, né? Porque a gente trabalha com todos os níveis, por isso que eu tenho tanta curiosidade de trabalhar com públicos diferentes, porque é um desafio, não é? Você tem que ser outra pessoa, né? Ou não vai conseguir, se é o mesmo professor no terceiro ano do ensino médio ou com o sexto ano, né? Ou com uma pessoa que tenha 50 ou 60 anos, que eram os meus alunos do EJA, e com as minhas crianças de 11 anos do sexto ano. Então tu és várias pessoas e isso é muito legal, isso é o que mais me chama atenção na licenciatura, é isso aí!

E: Quando tu te descobres ou te constrói professor, que é uma coisa que tu falasses... o que é se descobrir professor?

P: Ah, eu acho que se descobrir professor é quando tu consegues, assim... eu não sei, é uma sensação bem diferente.... Agora há pouco, agora de manhã, eu estava gravando uma vídeo-aula, né? Eu gravo vídeo-aula, eu faço a live, é aquela função que tu já estás conhecendo, não é? Então, aí é claro, nem todo dia esse prazer nos toca, né? Nem todo dia tu dizes ‘sim, nossa! hoje eu fui...nossa, né? Uau!’ Mas hoje eu terminei uma vídeo-aula e pensei assim ‘nossa, que legal, eu gostaria de assistir essa minha vídeo-aula!’ (risadas) Eu acho que eu coloquei emoção, o que eu consegui sabe, o que é muito difícil. Agora é claro que quando a gente está trabalhando, como agora, com o computador, é uma coisa muito difícil, porque tu não tens aquele retorno imediato, né? Na sala de aula tu estás ali e o aluno está ali, às vezes tu começa uma aula de Revolução Inlesa e tu termina falando, né, sobre a questão da Terra no

Brasil, que, claro, tem tudo a ver dentro da História. Mas, enfim, e aí tu vêes que o aluno ele fez esse link, ele conseguiu fazer essa transposição, desse livro, dessa coisa, porque nós somos mediadores. É uma coisa que eu trabalhei muito no Mestrado isso, isso eu agradeço sempre, essa coisa é muito tranquila pra mim, assim. Eu não vou conseguir dentro da sala de aula transformar os meus alunos... aquela linguagem acadêmica, ela precisa ser transposta, né, e essa transposição, essa passagem, só o professor... é assim, só a gente que consegue fazer. Agora, quais mecanismos, quais ferramentas, aí é que vem a nossa interpretação, né? Eu acho que é isso aí o ser professor, é a sensibilidade de descobrir... que nem médico, né, tu podes ir no Google e descobrir, pegar a tua dor e botar lá no Google e ver o que tu tens e tal coisa, né? Mas, não, aí tu vais no médico e o médico vai dizer me fala aí... vai te pedir outros exames... E essa é a sensibilidade do médico. O professor é a mesma coisa, ele só vai conseguir chegar lá se ele for sensível a este olhar, assim, com o aluno, se não, não dá!

E: Eu vou pegar algumas palavras que tu usasses: o prazer o desprazer, o prazer que às vezes não tem... Tu falasses também da transposição... Então, pegando essas duas coisas: o prazer e a necessidade de transposição... do que tu gostas e do que tu não gostas em sala de aula? E o que dá certo e o que não dá certo, hoje, em sala de aula?

P: O que que eu não gosto em sala de aula... ai ai ai... o que me deixa desconfortável, sinceramente, é quando eu não... como é que eu vou te dizer? eu não estou fazendo exatamente aquilo que eu... eu não estou convencida, nem eu estou convencida do que eu estou fazendo (risadas) É muito louco isso!

Eu não sei se eu estou conseguindo ser clara tô sendo o mais clara possível contigo... Quando eu sei que eu não estou confortável tem alguma coisa ali, que eu estou fazendo, que eu também não aprovo, ou escolhi um caminho que não era, ou eu tô usando Muito o quadro, aquilo ali pra mim tá pesado... Aquilo ali, eu transmito isso e essa relação com aluno fica pesada, e aí não rola... assim, o clima da aula não fica bom, essa coisa... eu não consigo ser aquele professor... eu não consigo, como é que eu vou te dizer... aquele autoritarismo, que eu sei que alguns colegas trabalham bem com isso, eu não consigo muito, assim, é uma coisa que ainda não me toca... É claro que uma coisa é disciplina né uma coisa é disciplina que eu acho que isso tem que ter eu sou muito idealista na disciplina, que é o espaço de cada um... respeitar, eu respeito! Agora aquela questão que eu não consigo é forçosa não eu sou autoridade... E tu é né, essas questões me incomodam um pouco e talvez isso... seja esse lugar desconfortável que às vezes eu me encontro e eu não gosto, sinceramente eu não gosto.

E: E esse desconforto, ou quando tu disseste que não estás totalmente convencida, que nem tu estavas convencida... por que? o que tem por trás de não estar convencida? Ou que tu estás usando o que é que tu estás falando que não te convence?

P: Olha, o aluno hoje independente do espaço que as pessoas usam... elas as vezes se equivocam muito, né? Não sei, às vezes eu penso isso, porque eu escuto muitas falas não é? Ah! O ensino particular ou o ensino público... tu estás trabalhando com o mesmo público, ele, independente da situação que ele está, onde ele estiver, até mesmo independente do nível cultural do teu aluno, se ele em casa ler ou se ele não ler, se os pais não leem, ninguém em casa, se ninguém tem acesso a quase nada... a exigência da criança é muito diferente, assim... ela é cada vez maior, porque eles são muito mais visuais, eles cansam rápido, tu não consegue, não é qualquer situação que vai convence-los, não é qualquer método que tu vai usar que vai te ajudar ali nessa situação... O aluno de hoje ele é muito exigente independente da situação, eu acho que é um equívoco achar que porque eu estou dando aula, sei lá um exemplo... eu estou dando aula numa escola que custa uma mensalidade de sei lá quanto ou se eu estou dando aula aqui na Vila Cruzeiro, que o meu aluno vai me exigir diferente. Não! Ele vai me exigir o mesmo... talvez esteja sendo um dos maiores problemas que a gente tem hoje, né? Porque, aí, o professor acha que: bem eu recebo lá um salário x... alguns professores pensam assim... eu vou dar qualquer aula. Isso não vai dar certo! Isso vai dar problema com certeza o aluno é exigente ele sabe que ele pode exigir e ele vai pedir.

E: E tu achas que essas dificuldades que tu enxergas hoje, já que tu tens um tempo de atuação... elas eram parecidas com o passado ou no passado tinham outras coisas que não eram tão difíceis? Como é que tu vês isso entre o que já foi e o que é hoje?

P: Eu não sei eu tenho a impressão... eu não consigo imaginar... porque eu também não considero essa minha trajetória tão longa como a dos meus colegas, que eu tenho né.. Enfim, mas eu acho que essa nossa geração, assim, não a geração em relação à idade, mas a geração da minha formação, assim. A gente já foi para a sala de aula esperando um pouco isso, assim, né... eu acho, não sei... preparados ou pelo menos tentando fazer isso. Eu acho que também falta um pouquinho, falta um pouquinho não, falta bastante... essa conexão da família com a escola, às vezes, né? Sabe eu acho que cada vez menos, assim, então fica difícil, porque às vezes eu escuto pais dizendo, assim, no sexto ano: “Ah, não, porque agora que ele está no sexto ano, ele tem que ser autônomo, então ele vai fazer tudo sozinho! Ledo engano, ledo engano!! E outra coisa, eles são exigentes, mas a contrapartida, às vezes eles não pensam... que eu acho que talvez... também eu estou elaborando ao mesmo tempo em que eu estou conversando contigo... A forma como eles recebem as informações, porque eles recebem as informações muito prontas

e mastigadas... então essa exigência vêm muito disso também. Então quando tu pesa e diz assim “agora tu também vais ter que fazer, vamos lá fazer o trabalho, pensa aí...” Há uma reação: “não! mas espera aí! eu não estou aqui pra isso! tu precisa me dizer o que eu tenho que fazer!” Não! A escola é uma mediadora, não existe o trabalho, o esforço só da professora, da escola... o aprendizado é uma coisa trabalhosa, né? A gente não está aqui por acaso, né? Tu não estás aí me entrevistando e eu te dando depoimento por acaso. Então, isso talvez é o que me chame atenção, eles são exigentes, tá, é um público bastante exigente, porém é imediatista, bastante imediatista. Tu apresenta uma coisa a longo prazo para eles é cansativo demais, em contrapartida a questão familiar que a gente está vendo hoje também... essa questão dos pais em casa, tendo que lidar com a escola, sendo eles também parte da escola... aí eles veem o quanto isso é trabalhoso, né, o quanto é difícil e tal... Então, isso aí está chocando, eu acho que a gente está vendo meio que um divisor de águas, assim, eu não sei o que vai acontecer amanhã, porque hoje muda tudo, né? (Risadas) mas acho que isso é importante, porque os pais estão acompanhando um dia a dia de escola, não do jeito que a gente vive, mas pelo menos entendendo o processo como se dá, que é bastante trabalhoso.

E: E o que é que tu achas, se tu já conheces, ou ouviu falar de outros modelos de escola, que não esse que é o que tu estás inserida, né? Tu achas que esses outros modelos têm os mesmos desafios, ou não, por serem modelos diferentes. Talvez tenha outras coisas que atinjam isso que tu estás dizendo, de talvez ter um trabalho efetivo com estudante...

P: Tu diz outros modelos de escola como aqueles assim tá te referindo àquelas escolas onde não tem de visão de série de ano...

E: Escolas diferentes daquelas que tu estás acostumada, existem, né ? Tu estás acostumada com escolas que hoje trabalham, em geral, com currículo definido, como metodologia específica, que preparam, por exemplo, para vestibular ou Enem... Mas existem escolas que não estão tão focadas nisso e sim em desenvolver outras habilidades e competências... tu conheces escolas assim, tu acha que o tipo de proposta delas tem outros tipos de desafios em relação às questões que tu colocou, ou não, escola sempre será escola, independente disso o aluno sempre vai te desafiar a essas coisas...

P: Não eu acho assim, é óbvio que o meio... eu nunca trabalhei numa escola diferente desse modelo que a gente mais tem, eu não conheço... O que eu conheço é justamente essa escola com a prova, com o trimestre, com progressão, com o preparo para o Enem, com essa preocupação do conteúdo. Eu vou te ser sincera, né, é difícil, porque eu sou cria dessa escola, então eu acho que, ok! Eu às vezes penso, sim, vou te ser sincera, eu acho bem bonito, que escola que não tenha ano, não tem série, tá? Mas e amanhã, se ele quiser fazer o Enem, como é

que ele vai fazer? Sempre eu acabo caindo nessa questão, se lá na ponta ele vai ser cobrado, como é que tu vai resolver quando ele chegar lá, ele vai ter que entrar lá nesse mercado competitivo, ele vai ter que fazer, ele não vai ser poupado. Agora é claro que quando tu estás focada nisso a gente procura, né? A gente procura... nas escolas que eu trabalho... porque, eu acho assim, uma coisa é a escola, tu tem que seguir as regras da escola, mas tu tem que ser um profissional que propõe, né? É claro que a escola vai dizer não pra ti... (risadas) Isso aqui é possível professor, isso não é, né? Mas deve ter professores que propõe muito mais e outros que só... OK, acata, mas dentro do que eu acho... eu acho que essa segmentação disciplinar de História, Geografia, Língua Portuguesa, eu, particularmente, acho que é realmente uma grande... é um equívoco, assim um erro, é uma coisa que tinha que ser arrumada isso... porque o aluno ele tem a impressão que, por exemplo, eu pego a prova de História e, por exemplo, eu não posso corrigir Língua Portuguesa: “professora, mas isso não é de Língua Portuguesa” e eu digo: “mas querido, a ferramenta que tu vai usar para te comunicar comigo é através da Língua Portuguesa, então se tu não fores claro com a professora, eu não vou conseguir... Mas por quê, porque que ele me diz isso, porque que ele argumenta isso, por que ele não consegue enxergar. Se aí eu saio e entra professora de Língua Portuguesa, isso é uma coisa, isso é uma coisa que me incomoda! Isso é uma coisa que poderia mudar... Agora, eu vou te ser sincera, esses modelos que eu não consigo ver clareza, o que está realmente sendo desenvolvido... Ah não... Deixa muito pelo aluno, ele vai escolher o caminho dele.. Ah, isso realmente... isso aí me bloqueia, como profissional eu fico bloqueada nisso. Uma outra coisa são as características do aluno, ele é exigente, ele é imediatista e eu não posso esperar uma maturidade de uma pessoa com 15 anos. Ah eu não sei, eu não sei se eu estou sendo muito ... mas eu não consigo Enxergar que esse adolescente com 15, 16, 17 anos, não tem... Imagina com 11, então: “tá, querido, o que é que tu quer aprender hoje!? Com 11 anos ele vai sentar na minha frente e eu posso dizer: “o que é que tu quer comer hoje?” “ Ah, eu quero comer bisnaguinha com mumu...” “Não, meu amor, mas olha só... tem que comer...” Entendeu? Então esse cardápio, ele não precisa ser tão rígido, que é o currículo, né!? Mas eu acho que deixar ser livre, livre e solto, a critério... acho que isso leva a problemas.

E: E nesse sentindo... falando sobre o que tu estás trazendo: que é importante ainda que o professor seja aquele que faz as escolhas e direciona o currículo, é isso?

P: Sim de certa forma, claro, né... com pesquisas de outros profissionais que digam para ele olha... outra coisa que é meio fechada é como a neurociência, né? a gente tem pouco conhecimento de como se aprende, a gente até lê sobre isso, faz cursos... mas eu não... eu acho que a gente poderia trabalhar muito mais dentro dessa questão, sobre como o aluno aprende,

como ele aprende. Se pesquisa pouco ainda sobre isso, eu acho... porque... aí tem uma questão, também, como ele aprende Matemática às vezes também não é a mesma coisa de como ele aprende História, como ele aprende Língua Portuguesa... aí, tendo essas ferramentas, o professor e a escola e esses profissionais todos, indicar “olha, para essa idade é isso e tal... “ Eu acredito, assim... essas escolas que tem um currículo mais autônomo, que colocam, assim, na família ou no aluno essa questão, que elas devem de alguma forma direcionar isso também, mas eu não posso acreditar, por exemplo... existem algumas propostas de escolha de disciplinas, sinceramente... de escolha de disciplina no Fundamental e no Médio. Tá, mas daí, vamos imaginar o seguinte, o aluno para ele aprender ele tem que desenvolver habilidades e competências em todas as áreas, se não ele não vai conseguir. Se tu deixar a critério dele, não sei se isso pode dar certo. Pode ser que eu esteja errada, também, né? Se a gente tentar fazer e dar certo... Mas até onde eu consigo enxergar da sala de aula, isso é um perigo. Eu acho que sim, eu acho que a escola com uma área importante, a escola é uma instituição importante, e que tem profissionais, ela tem que sim dizer “olha, para essa turma, essa faixa etária, para esse aluno ter essa condição, ele tem que, sim, ser conduzido para esse tipo de aprendizado...” Enfim é isso aí eu acho que é (risadas)

E: Nós falamos bastante da escola, da trajetória do professor, do currículo... e contextualizando a escola desta forma como tu foi contextualizando, como é que o jovem vê a escola? Como é que os teus estudantes, no dia a dia, como tu percebes que eles enxergam a escola? O que é que eles esperam da escola!? Como é que eles reagem ao que a escola propõe?

P: É assim... hã... A escola, eu vejo muito isso, né, principalmente.. Claro, escola ela não é uma opção só do aluno, quem escolhe, geralmente, a escola é um acordo na família, ele até fala, mas muitas vezes é muito mais a família. Porém, eu vejo, assim, estudantes que, claro, tem muito peso nessa escolha e também na manutenção dessa escolha, né? E ele vê a escola... é muito interessante isso, eu muitas vezes me peguei dizendo assim para os alunos: “Ah, mas vocês não estavam com saudades da escola...” e eles: “ Sim, professora, a gente estava com saudade da escola!” Eles vêem a escola como um... é um total, assim... eu vejo que eu sou parte, sou só uma integrante, de uma totalidade. É a vida social deles, eles vêem muito como um mundo social deles, assim... Eu fico imaginando que agora, assim como nós também, no trabalho, está difícil.... Mais do que isso, para eles é o mundo social, por isso que muitas vezes, muitas coisas que acontecem dentro da escola, às vezes para a vida de um adolescente ou de uma criança toma proporções muito graves! E as pessoas acham: “Ah, mas não sei o quê ...” Sim, porque inclusive nós, se a gente for investigar nas nossas memórias, nós temos, assim, traumas de escola que aconteceram e que ninguém sabe, nunca contou, coisas que tu passou na

escola e que traumatizaram. Mas, ao mesmo tempo, ela faz parte da vida do aluno, ela é aquilo ali, a escola é a vida do aluno, a vida real dele, ali onde ele está aprendendo. E eu acho que ele enxerga dessa forma, ele não enxerga... muitas vezes eu digo assim para eles, quando eu estou trabalhando, eu digo assim: “vocês não pensem que isso aqui, ó, isso aqui é o treino para vocês! Vocês estão aqui, vocês podem errar, a gente vai ajudar, vai acertar, mas lá fora...” Aí eu digo assim “lá fora” e aí eles ficam me olhando, não é? Mas, na verdade, eu me pego dizendo isso, mas lá fora e lá dentro para eles é a mesma coisa, aquela ali é a realidade deles, aquilo ali é o ‘pra valer’ deles!

E: E para ti?

P: Para mim, é que como tem essa questão da gente fazer parte... e a gente sabe como já está mais à frente, nós já passamos por isso, a gente olha para eles... e isso que é crise geracional, né? A gente olha para eles e vê que nós estamos participando do treino, e que, claro que ele vai ser parte do jogo mais para frente, mas que lá fora... lá fora que eu digo, é muito mais complicado, e lá fora talvez um atraso, um erro, vai ser muito mais difícil de a gente resolver... Então é o que a gente tem que resolver dentro da escola, essas questões, né? Até eu tento... eu falo isso, muitas vezes, para eles fazerem as coisas, né? Não terem medo de fazer e se não der certo ali a gente resolve, que se não lá fora talvez não tem treino, não é? A vida real, ela não tem treino, vai lá e faz, né?

E: Isso quer dizer que um dia tu já foi um estudante na escola... por que tu falou em crise geracional...

P: É sim crise geracional...

E: Porque o que que tu quis dizer com isso?

P: Com uma situação do tipo: eu não consigo, muitas vezes eu não consigo entender essa questão deles. Eu não fui uma aluna como muitos são, sabe, a aluna A. Claro eu me identifico com algumas alunas, e com outros eu não me identifico, e com esses que eu não me identifico eu tenho dificuldade de entender, por que que tu não tá aproveitando isso que tu tem, olha só a chance que tu tem, né? Olha todo esse aparato que tu tem e tu não aproveita, essa questão muitas vezes o professor, ele se pega nisso, né? Olha o aluno “tal” não está aproveitando, olha que horror, olha aquele ali... Prw gente é uma crise geracional, ele é de um outro momento, né? Eu acho que isso, às vezes, também gera um bloqueio complicado.

E: Um bloqueio entre...

P: O professor e o aluno. Por que tu... poxa olha, até mesmo as questões de... Olha o que eu preparei, olha o filme que eu trouxe para gente ver, olha que eu editei isso aqui pra tu olhar e tu não tá nem aí! Aquela coisa básica que o professor sempre vai enfrentar, aquela

frustração básica, se o professor vai saber que aquela maravilhosa aula que ele preparou talvez não dê em nada. Ele nem vai prestar atenção

E: E por que talvez “não dê em nada”, o que tu acha que leva o professor a se dedicar, mas o jovem que está lá na sala de aula, sentado, te esperando, talvez não corresponda como tu estás dizendo?

P: Aí é que está, eu acho que tem os fatores de comunicação, como eu já te disse, que pode estar truncada, mas também tem fatores externos, né? Existem fatores externos, né? Por exemplo, os interesses deles... Muitas vezes, eles não estão ali, dentro da sala de aula, naquele momento eles estão mais interessados no que está acontecendo fora. Tu tens um aluno também, que é uma outra característica, que não dá pra negar, que é um aluno conectado o tempo inteiro, né? Por exemplo, uma aula onde tu ficas falando mais de 20 minutos... Eu acredito, assim, hoje tem um timer, assim... Não vai ser, não vai adiantar, para mim não adianta mais do que 20 minutos eu falando ali, é o tempo deles. Eles vão ficar me olhando, eles vão, mas depois disso eu vou começar a perder um a um, eles vão tombando, assim... e aí, eu não tenho mais... Então, o que que adianta eu preparar uma aula em que eu fique falando 2 horas se eu só vou aproveitar 20 minutos? Então eu tenho que tentar adequar essa pessoa, essa pessoa não aguenta mais do que isso.

E: O que tu achas que eles aguentam, como é que tu acabas preparando a tua aula para que eles... não sei se aguentarem é o termo...

P: É... que esse interesse se revitalize, assim né? Ah, eu sempre preparo assim... Então, bom, nós temos 20 minutos de conversa, digamos que eu tenha 2 períodos, né? Eu faço 20 minutos de conversa, e eu tenho a atividade que eles vão fazer comigo, ali na sala, ou eu vou usar outros recursos. Aí eu vou pra vídeo, vídeos curtos, volto... Vou, sei lá, fazer uma apresentação no PowerPoint, mostro uma charge... eu tenho que ser assim, porque se não eles não vão ficar, não vai adiantar, sabe? E toda vez que eu esqueço disso por algum momento, se eu me perco nisso, aí vem a realidade... olha certamente não dá, não dá!

E: E tu acha que, entrando já em quem são os jovens, né? Como é que tu vê eles, tu acha que, como tu disse que com alguns tu te identifica e com outros não... tu acha que ser jovem lá atrás, quando tu tinhas a idade deles, era muito diferente do jovem de hoje?

P: É, eu acho que eles são muito mais críticos, assim, tem muito mais...: eles têm, às vezes obviamente que a crítica é vazia, né? mas eles têm essa tendência à criticidade, que a gente tinha que saber utilizar melhor... tinha que saber não né(risadas)... tem que saber usar melhor, não pode barrar isso de jeito nenhum, não tem... Imagina eu, que na minha área da História, em sala de aula eu me coloco, muitas vezes?, como uma mediadora, eu deixo eles, eu

estímulo, eu deixo eles falarem, estímulo isso... Eles precisam vir... mas eu sempre digo, tem que estar baseado em alguma coisa, tu não podes simplesmente vir com a crítica pela crítica. Eu acho eles bastante críticos, assim, eu acho que eles são muito estimulados pelas redes sociais, onde as pessoas fazem críticas nas redes sociais, não? aí é que está o nosso grande problema, talvez, a informação não está lá na rede social, a informação se faz pelo debate, dentro do debate, tu não pode te informar no WhatsApp, tu não pode te informar no Facebook, porque ali qualquer pessoa pode colocar qualquer coisa, é um perigo isso! Tu ainda tens que continuar te informando nos meios, né, formais, né? Com pessoas que assinam, que pesquisam.

E: O que seriam os meios formais?

P: Os meios formais também... também obviamente pela internet, mas meios seguros, seguros que eu quis dizer, por pessoas que são... que pesquisam, que te apresenta fonte, que dizem “olha, isso que eu tirei dali, eu não inventei, né?” Então essa questão, que hoje a gente está acordando para isso, que não fere só a minha área, né, fere todas as áreas... que são as fake news As pós verdades e tal... Isso aí eles são formados a partir daí então na sala de aula tu fala uma coisa, esta comunicação é lenta, porque na sala de aula é lenta, o ritmo da sala de aula é lento, porque ele é humano, ele não é editado. Então, eu tenho que pedir para sentar, eu tenho que fazer a chamada, né? Cada professor tem um ritmo, então assim, a sala de aula é lenta e eles estão acostumados com a velocidade.

E: essa é uma diferença, então...

P: É um timer diferente, é um timer diferente, sabe? Então assim, ó, para o pessoal acompanhar, vamos parar agora e pensar sobre isso, então eles, às vezes, eles ficam... como dizer, cansados da nossa velocidade, também. Só que nós não somos máquinas, a gente... E essa questão deles se informarem pelas redes, então, enfim, se informarem apenas pelo que os outros dizem, deixa muitas vezes a questão crítica que eles têm, deles sabe, que eles estão acostumados a debater, vazia! Mas aí o que que a gente tem que fazer é usar essa criticidade de uma forma que talvez a gente vai construir isso, né? Porque é uma coisa muito nova

E: Mas em termos de autonomia ? Porque tu falas de um jovem crítico, mas uma crítica que está baseada nas redes sociais na sua maior parte do tempo, que é o que tu estás falando, mas em termos de autonomia, como é que tu os enxerga?

P: Eu, infelizmente, eu vou te dizer que eu não enxergo muita autonomia nesse aluno, eu não enxergo. Por isso a minha preocupação de ouvir uma mãe me dizer isso, no sexto ano: “olha, agora eu vou deixar o fulaninho, ele que vai cuidar das coisas dele”, mas agora que ele vai está precisando de ti! Pelo menos é a minha opinião, o aluno ele tá entrando num novo mundo, então... O cara tá lá no ensino médio, no terceiro ano, e aí tem professores que me dizem

assim: “eu não mando agenda para aluno de segundo ano ou de terceiro ano”, eu digo bom eu mando, eu continuo mandando, eu continuo mandando aviso para família, enfim! Eu, muitas vezes, vejo eles perdidos quanto a questão do que fazer, eu vejo eles perdidos, assim, eu vejo eles ainda.. ah, eu não quero ser assim... as palavras tem muita força, né? perdidos não é bem a palavra. É que como eles estão num mundo em transição, essa é a grande verdade... as profissões não são mais as profissões, aquelas profissões que existiam há 10 anos, elas não existem mais, e muitas não vão existir daqui a 20 anos, então eles estão... nós estamos de certa forma, nós somos, talvez, as últimas gerações que conseguiram dizer, assim, bom eu vou ser professora, eu vou ser advogado, eu vou ser médico... Eu não sei se eles vão ter essa questão. Isso é bom? Olha, pra mim sempre foi bom, porque eu sou a geração da tábua, né? Tipo assim tinha que ter uma casa própria, e o emprego próprio, o emprego público... era sempre o que os pais da gente diziam, que tu tinha que ter, não é? Agora esses alunos, os nossos alunos, para onde eles estão indo? Para não ter carro, vai alugar quando precisa; vai ter 2 ou 3 profissões... Então, eu não sei se é a minha visão, que eles não se sentem... eles não se sentem assim. Eu só quero deixar bem claro, que eu também me pergunto muito isso, “Ah calma, tu acha, mas pra eles está tranquilo, eles vão resolver isso!” Porque a gente pensa assim, no que vai ser essa Juventude se eles não amadurecerem... olha essa palavra! Se a gente não saísse de casa logo... a gente era de uma geração que pensava “o que o povo vai dizer, né? Tu não vai morar com a tua mãe o resto da vida, a gente dizia isso, e estes alunos dizem “o que, qual é o problema de eu morar com a minha mãe e meu pai? Eu não quero gastar...” E existe problema nisso? Não, se os pais não se importam, se é uma relação assim... Então, é muito complicado isso, né?

E: Tu achas que o jovem com essa mesma idade, lá talvez na minha, na tua geração, ele se virava mais e agora, talvez, ele se sinta com tanta coisa, não sei o que que tu, acha que ele enxerga que talvez ele não vá tão atrás dessa autonomia, que tu estás dizendo que não enxerga?

P: Eu acho que ele se sente mais seguro com o aporte familiar, não sei, eu tenho essa impressão. Um discurso da família que “ok!”, sabe, eu quero uma coisa que, enfim na minha geração...

E: Qual o discurso da família hoje, tu achas?

P: Ah assim: “não, tudo bem, ele vai continuar, eu vou apoiar, ele vai conseguir...” Eu entendo, é óbvio, né, que um pai e a mãe tem que apostar no aluno, mas as vezes eu vejo, assim, que a família, ela parece que nega alguns problemas, que são claros pra gente, que se ele não resolver aqui, ele vai ter que resolver em algum momento. E essa questão ela é recorrente, assim: “não... mas ele vai, ele tá tentando...” Mas a gente tem que agir, não dá pra deixar ele sozinho, esse problema não vai se resolver, tu tem que ajudá-lo a fazer isso, gente precisa ajudar.

E aí, eu não sei até que ponto, esse discurso está chegando. E também... também tem uma questão, né? Eu trabalho com diferentes classes sociais, né? Eu trabalho com o aluno carente, carente de tudo, e com o aluno que tem recursos, que a família tem condições e tal. E é interessante, porque eu observo isso nos dois lados, mesmo aqueles em cujas famílias, em tese, não teriam como arcar com os custos, né, de mais uma pessoa tanto tempo dentro de casa, não há essa questão, assim, tão emergente. Apesar de que, claro, é óbvio, né, dependendo da classe social o valor para a educação é diferente, manter o aluno na sala de aula e estudando, né? “Não, tu vai pra escola, eu vou lá, eu vou te acompanhar”... é diferente, infelizmente, é diferente.

E: E tu achas, tu falasses aí em ação, dissesse que, às vezes, eles não agem ou agem de um jeito diferente... Pensando no tipo de ação jovem que tu tinhas, quando tinhas mais ou menos a faixa etária do Ensino Médio, e eles hoje... que tipo de envolvimento mais ativo que tu tinhas, que tu vêes que eles têm ou não têm, ou se é diferente hoje?

P: Tu estás dizendo assim por exemplo não em relação à família, mas à pessoa?

E: Grupos... Grupos, por exemplo, organizados, seja grupo de jovens, políticos, Grêmios Estudantil... Se tu participavas, se tu vias jovens da tua idade participando, se hoje talvez seja ou não diferente, se há participação?

P: Eu vejo o protagonismo do jovem, mas não um coletivo. Eles fazem parte de coletivos, mas ao mesmo tempo eles se vêm muito à vontade pra dizer assim: “não, mas agora eu já não concordo muito contigo, então já também não faço mais parte disso!” Aqui eu acho que nós tínhamos muito mais uma coisa isso também talvez não seja uma coisa, não que fosse bom, né? Então, eu tenho lá um coletivo com a fulana, de alguma coisa, pra lutar por algum ideal, e daqui a pouco você diz uma coisa lá que eu não gostei, mas bem eu faço parte desse coletivo, eu vou continuar. Mas esse jovem de hoje, não, esse jovem diz: “não, para aí, o quê? Estou saindo, beleza, vou montar o meu agora, porque eu penso diferente.” Então essa fragmentação é própria, realmente, desse tempo deles agora. Aí tu vê grupos de meninas que são as feministas que pintam o cabelo... aí tem os meninos que são não sei o quê mas que não pintam o cabelo... Então essa divisão ela ocasiona essas questões que nós temos hoje, por exemplo, é muito difícil, como é que eu vou te dizer... pensar hoje, por exemplo - daí talvez trazendo mais para minha área - num partido político, sabe, porque os partidos políticos estão sendo muito questionados, se justamente eles acham que todos os partidos políticos são iguais, que as pessoas se unem, mas aí começam a fazer coisas erradas... Eu acho que eles são bem o reflexo dessa época de pensamento fragmentado. Certo, então, assim hoje eu faço parte do teu

grupo, mas eu não vou morrer abraçada contigo, se eu precisar sair, eu vou sair, e tu segue na tua e eu na minha, e pronto! Eu acho que é assim que eu vejo eles trabalhando.

E: Por que tu achas que se fragmenta o pensamento, o que que leva fragmentar?

P: Eu acho que um pouco é o volume das informações que eles recebem, assim, não sei... Ou o volume de canais pelos quais eles recebem... que eles conseguem participar ao mesmo tempo, né? Coisa que nós não podíamos... era uma coisa assim ó, eu quero uma informação... Agora eu estava vendo uma série, Chernobyl, agora que eu tive tempo de ver. E eu vi a moça, lá na biblioteca, pesquisando e levando o livro, e eu pensei; “bah! eu já pesquisei assim na biblioteca pública de Porto Alegre...” E aí era uma função, hoje não eu vou ali eu tenho um universo de canais de comunicação. E eu acho que é isso que deixa esse essa pessoa... como é que eu vou dizer ... assim, volátil sabe? Ele é meio... ele está sempre conforme o vento, assim. Não tenho... também, não é, uma questão de valores. Isso é ruim, ou não é, mas eu vejo ele, assim, sabe?

E: E tu conheces algum movimento social organizado por jovens e que é levado adiante por jovens

P: Sim, conheço , conheço... por exemplo, esses coletivos, principalmente relacionados a questão... porque eu leio bastante sobre isso, né? sobre a questão de proteção dos direitos das mulheres, da ‘não violência’ às mulheres, esses coletivos, assim, são importantes. E são de pessoas muitos jovens! Ao mesmo tempo, eu sou literalmente apaixonada pela cabeça desses jovens, porque eu fico muito, muito, muito.. assim, chateada mesmo, aborrecida, que nem dizem, quando alguém diz assim “ah, esses professores...” às vezes nós somos taxados “esses professores doutrinadores”, já deve ter escutado essa palavra, né? E isso me choca, porque eu digo assim: “vem cá, vocês acham que o que!? Que a gente está falando para uma tábua rasa, que não tem capacidade de me criticar, de devolver a minha crítica, de discutir comigo em sala de aula, de debater claro? Porque eu sei da importância que eu tenho frente a eles, que eu tenho o palco e eles ali, né? Mas eu tenho pessoas no ensino médio e no fundamental que eu fico assim, ó, encantada... Com a capacidade intelectual, de debate, de argumentação e eu não consigo me enxergar assim. Eu fico pensando: “meu Deus, eu literalmente, às vezes, eu me sinto... eu olho para mim e de lembrar de mim na escola, eu era Pateta, o professor falava eu dizia “ahã”, sabe aquele bonequinho de mola, assim. E eles não, não, quando eles vem pro jogo, eu tenho debate, eu do risada, a gente brinca, a gente faz piada, a gente consegue elaborar um raciocínio, porque eu tenho ali uma pessoa muito bem informada, de certa forma, com muitas novidades para me contar, que eu não dou conta de saber. Então, eu abro para eles me dizerem: “tá, o que é que vocês têm escutado por aí? O que você sabem? O que vocês acham?” e eles me

trazem muita informação, eles são muito bem informados. A gente tem que parar e pensar assim tá mas da onde que tu tirou essa informação, né? E, aí, é o papel do professor: “tu não acha que isso aí, a gente pode, de repente, ver outro outros veículos né? Não é bem assim, não é ,porque tu vê, então coisa... Se tu, se tu ver novela, que eu não sei o que... se estiver no big Brother... big Brother... que é isso, sabe, que são os exemplos que aparecem em sala de aula, sabe, porque eles tendem a isso, também, a trazer essas coisas.

E: E que importância tu achas que esse tipo de movimento o que tu citou como os coletivos ou poder de argumentação que eles têm que importância isso tem para as próprias juventudes que existem hoje?

P: Isso é muito importante. Eu acho, assim se a gente não estimula... isso é uma angústia minha, né? Se a gente não estimula e não canaliza isso, porque é uma coisa , às vezes, me choca muito. É que, aí, eu sou filha disso. Não é porque eu acabei de te dizer que a escola tem que fazer isso, que a escola tem que fazer aquilo... mas como a escola tem dificuldade de receber algo novo, né? O novo, para nós, então... Aí esse estresse todo, essa coisa que nós estamos vivendo agora, na pandemia, que cada dia que a minha supervisora me dá uma notícia nova, de algo que eu tenho que fazer diferente... ai, meu Deus do céu, sabe? E aí, agora eu estou descobrindo o que que é isso aí, que mudou e vai ter que fazer, e vai ter que aprender em 24 horas a mexer naquilo que antes te davam lá um prazo: “olha, professor, é que tu tem que apresentar lá daqui um mês lá em junho...” Tá ok, mas agora não! É amanhã, amanhã de manhã... Esse tempo que é lento da escola, que também eu não sei se tem como mudar seu formato, se é o que talvez deixe esse aluno, que a gente perca esse aluno, entendeu? O que tem que mudar... porque o tempo da escola, essa diferença de tempo de pensamento que eles são tecnológicos, que não interessa se eles são da classe A, B ou C, mas eles tem acesso, então eles são seres assim, tecnológicos, e se a gente não compreender isso a gente vai perder a atenção desse aluno, entendeu?

E: E tu já conversou com os teus colegas de trabalho, que atuam com a mesma faixa etária que tu, sobre isso? Tu tens uma idéia de como os teus colegas enxergam esses jovens, de que forma eles lidam com tudo isso?

P: Ah... assim dessa forma, de sentar e fazer debates sobre isso, não!!

E: Mas informal, mesmo, não sei se tu tens uma ideia constituída sobre como teus colegas enxergam os jovens e tudo isso que tu estás trazendo, né? Se em algum momento tu já ouvisses sobre isso através de algum colega...

P: Eu vejo, assim... que os meus colegas, a grande maioria deles... eles são pessoas muito preocupadas com o resultado do trabalho deles, independente de qualquer coisa, o

resultado... se aquilo ali tá dando resultado. São pessoas assim que... pelo menos os que eu mais convivo... são pessoas que têm esse comprometimento: “vamos fazer um trabalho interessante, interdisciplinar, vamos montar um debate, vamos não sei o quê...” Para mexer a poeira, sabe? Eu não sei, eu tenho essa visão. Claro, não são todos, né? Mas eu tenho pessoas assim, na minha volta, que são meus colegas e eu admiro muito, que tem essa capacidade de se desafiar para tentar chegar a alcançar esse aluno, que ele enxerga, também... não que exige cada vez mais de ti, mas que ele não vai ser alcançado tão facilmente como algumas pessoas pensam que: “bem vai lá!”... Uma vez uma colega, agora me ocorreu isso, uma vez uma colega pegou e me disse assim - eu não sei porque, se eu tive que faltar, ou eu fiquei doente, uma coisa assim, e ela me substituiu . E pegou meu livro de história e no livro de história aparecem as respostas do professor, né? E ela disse assim: “nossa, mas aí é muito fácil, né? Você tem ali até as respostas...” Eu fiquei olhando pra ela, e eu pensei assim: “mas o que é que... o que é que ela acha... o que é que ela acha? (muitas risadas) “OK, então qualquer pessoa pode entrar na sala de aula de história, porque o livro já vem com as respostas?” Sabe... então, veja: ela é minha colega, ela é uma professora, aí eu acho que eu também respondo essa pergunta - a gente também não lida bem, tem coisas dentro da sala dos professores, de aspectos ali, entre os professores, que são bem complicadas, algumas barreiras... O professor não sabe o trabalho que o outro colega faz em sala de aula, muitas vezes a gente não divulga para a própria escola os trabalhos que faz, do dia a dia, o que a gente pensa... há pouco espaço para o professor falar dos sentimentos que ele tem, das dificuldades que ele tem, as vezes ele está muito preocupado com algumas coisas e esquece que o professor tem que dividir essas coisas também!

E: Não tem essa troca, tu achas que não há espaço para essa troca?

P: Eu acho que esse espaço poderia ser maior, às vezes, porque eu acho que isso seria rico, muito rico para... não só para dividir projetos, mas dividir, assim, dificuldades. “Olha: tu pode me ajudar nisso, naquilo...” Enfim, também vai gerar um projeto isso, mas que eu possa falar um pouco mais sobre, poxa, “estou me sentindo assim ou assado”, o que que acontece em sala de aula e tal. É que a escola tem um ritmo acelerado né?

E: Estamos entrando, então, no último ponto... que é o ser professor, o protagonismo, a autonomia, a dependência do professor em relação ao currículo ou não, resistências, coletivos... Então, hoje, nessa condição de adulta e professora, como é que tu enxergas a participação, a tua participação. Tu participas de algum movimento, de algum coletivo, de algum grupo organizado... Ou não, não participa?

P: Não... infelizmente, hoje eu não participo, realmente. A única coisa que eu consigo participar, é há uma cobrança que eu faço, também... já participei, já participei de grupos de

estudo, de trabalho... Hoje com a escola e o tanto de horas que eu tenho, né? A escola está me consumindo bastante horas, eu tenho bastante horas em sala de aula, então fica mais complicado, ainda. Algumas coisas que eu faço, assim, ações sociais relacionadas à paróquia do meu bairro, a gente ajuda, reúne alimentos e tal, mas me faz muita falta, realmente faz falta mesmo, eu parar para discutir, discutir o meu conteúdo, discutir a minha área. Eu gosto muito e isso me traria muito prazer, assim, mas nesse contexto, agora... E é uma coisa que está nos meus planos, inclusive, assim, de voltar para a sala de aula, mas nessa coisa assim mais tranquila, num grupo de trabalho, de análise de textos... voltar como aluna, porque eu acho muito legal isso. Acho que o professor tinha que sempre, em algum momento, ser um aluno, entendeu? Porque tu sentas, tu estás do outro lado, tu não esqueces o que é estar do outro lado. Quem está no papel de professor tinha que, periodicamente, voltar ao papel de aluno, para isso, porque isso te renova, eu acho que isto renova dentro do desgaste, te cultiva.

E: Renova em que sentido?

P: Te motiva... te motiva! Também motiva a continuar, porque é uma coisa que talvez... É o pior, o mais complicado de ser professor, é transformar o teu ofício numa questão mecânica... Não, onde isso caiu no mecânico, onde tu pegou e simplesmente não pensou, não imaginou, não criou... não ,sei lá,” viajou” num projeto - o viajar num projeto é que é o legal - viajar num projeto... o projeto é dizer assim: “vamos pedir para eles fazerem tal coisa...” Isso que eu acho que se o professor perder isso, ele perdeu, ele é qualquer outra coisa menos professor. É a minha concepção. Só que tem uma coisa: imaginar que isso vai ser todos os dias da tua vida também é uma ilusão, às vezes as coisas são assim, mas isso não pode te pegar o tempo inteiro pensando nisso, “bom amanhã eu vou acordar, eu vou ficar das 8h até o meio-dia naquela coisa, assim...”

E: Quando tu dizes “naquela coisa assim” é naquela rotina?

P: A rotina faz parte, né? A rotina, ela é inerente a qualquer profissão, mas eu digo tu parar de sonhar, dentro dela sabe, sonhar dentro dela, pensar uma coisa diferente, projetar para o aluno uma coisa diferente. Os alunos do ano passado fizeram uma saída de estudos, tá mas se esses alunos deste ano vão fazer a mesma coisa? Quem sabe? A gente muda, faz um outro roteiro, pensa em outra coisa, sabe? Eu acho que faz parte da nossa profissão isso aí.

E: E quando eras mais jovem, como os teus estudantes, os teus alunos, como é que tu lembravas dos teus professores?

P: (risadas) Ah! Eu tenho lembrança dos meus professores assim, sempre com muita... eu sempre admirei muito. Não, é... tem disso, também, né? Com muita admiração, mas também com muita questão, assim, de uma limitação, sabe? A gente ficava sempre assim, muito... eu

me lembro da escola só dentro da sala de aula, poucos momentos fora da sala de aula, pouquíssimos momentos, sabe? Então, acho que é por isso até que o meu Mestrado é nessa linha sobre as saídas de estudos, eu adoro fazer saída de estudos, eu sou a “louca da saída de estudos”.... (risadas) Então, todo ano eu quero sair para cá, ir para lá... levar eles para não sei onde. Eu acho que isso é... vem de um olhar que eu tenho da minha escola, muito parada, uma escola muito quadro e giz, tu sentas... que tu sentas ali e pronto! Sabe, eu vejo a escola hoje muito mais dinâmica, muito mais dinâmica!

E: Em que? Dinâmica como?

P: Dinâmica... eu quero dizer, aberta para outras ferramentas, assim... que mesmo que a escola seja carente disso, o professor dá um jeito, né? O professor resolve, sabe? Porque a gente trabalha com escolas, quando eu trabalho na esfera pública, com uma carência muito grande! Nem todas as escolas tem essas ferramentas. Aí tu leva um computador, aí tu dá um jeito, tu quer apresentar isso para o teu aluno, sabe? Então essa escola, ela é mas aberta e mais dinâmica, nesse sentido. E aí eu acho que também tem muito estímulo, né? Quando um colega faz, o outro, ao ver o colega fazendo, ele vai fazer também. Tu sabes, tu te inseres naquele meio, tu começa a trabalhar ali, tu começa a busca as parcerias. Professor é muito feito disso, também, das parcerias que ele tem de trabalho, então...

E: Tu estás falando do dinamismo, tu estás falando até de ti, assim. Olha, como é que tu falou, “a louca da saída de estudos”... Estás falando de inovação, de criatividade... Tu achas que o professor, hoje, ele tem mais autonomia para criar, para ser mais dinâmico? Ele pode ser protagonista, ele pode direcionar a própria sala de aula? Como é que tu vêes o professor em relação à escola de hoje, como tu a conheces??

P: Olha... (pausa) eu vou dizer uma coisa, eu acho que é, assim... Ele tem, sim, é claro! Como eu te disse, existem as questões que muitas vezes não se pode fazer, porque não dá, faz parte da questão de funcionamento da escola, mas, assim... o professor, hoje, ele é visto como uma pessoa que vai mudar o mundo, e a gente vai lá e faz, só que as pessoas esquecem que nós, muitos de nós, tivemos uma formação extremamente tradicional né? A nossa formação, até na Universidade, foi muito tradicional... Tradicional, por exemplo: o professor ali, nós escutando... na academia, na faculdade e na escola também. Outra coisa, ferramentas... na graduação, quando eu fiz a minha graduação, que tipo de ferramenta se tinha? As ferramentas tecnológicas mudam a toda hora, tá... Mas então, eu acho que o professor tem essa autonomia, mas ele poderia fazer, assim, muito mais. Nós ainda precisamos desse tempo de adaptação, o que agora, totalmente, a gente caiu nesse mundo tecnológico com a pandemia. Não tem jeito, mas vou

fazer diferente. Eu sempre digo isso, não é porque eu estou fazendo live, videoaula... que eu me tornei o professor mais moderno do planeta, não é isso! Então, a gente tem que tomar cuidado. Não é porque tu sabes mexer com uma plataforma, lá na live, fazer uma videoaula, que tu és uma pessoa com a cabeça aberta a novas ideias... é diferente!!

E: Como é que é “ser aberto”?

P: É leitura... é a leitura do seu tempo. Eu acho que são informações diferentes, é aquilo que a gente falou: ler sobre neurociência, vai ler sobre como o aluno de hoje aprende. Mas é fácil a gente falar isso, né? Mas a gente sabe da realidade do professor, ele tem todo esse contraponto, né? Assim, o professor tem toda essa carga em cima dele e ele tem essa liberdade, eu acho que ele tem, mas ele se sente, muitas vezes, perdido nisso. Como é que eu vou agir agora, como é que eu faço certo, será que dá para fazer e vai com segurança ou insegurança, porque é um terreno, assim... que a gente não está acostumado, né? Então, eu acho que o professor tem autonomia, tem autonomia para fazer, mas entre ter autonomia e as ferramentas para fazer é uma caminhada, assim, né?

E: Como é que tu achas que se desenvolve essa autonomia? O que dá condições?

P: O que dá condições é um espaço de aprender... assim que eu acho, que é como eu te disse: o professor... muitos professores, estão muito centrados na sala de aula e com pouco espaço de aprendizagem. Eu acho que o professor deveria ser o que mais... que para ensinar tu tem que aprender, não tem outro caminho, tu tem que ler, tu tem que entrar em contato com a novidade... e aí que eu fico pensando, né, eu tenho colegas no Estado que agora eles tinham que fazer vídeo aulas e aí eles não tinham nem banda larga em casa, eles não tem internet. Então, é uma realidade que eu acho que a gente sonha, mas um pouco disso está na nossa formação, também. Só que a nossa formação é continuada, ela precisa ser continuada, porque se não essa autonomia e essa segurança para ser autônomo ela não vai acontecer, porque o nosso público sabe muito mais, às vezes, das coisas que a gente vai fazer, do que nós. Sabe muito mais do que nós de algumas coisas que a gente tenta fazer. E isso não é ruim, isso é evidente, mas não poderia ser, a gente tem que dominar algumas ferramentas de tecnologia, as novidades, enfim... Então, eu acho que pra autonomia do professor tem que ter a formação continuada, se não eu acho que é utópico, assim, dizer que o cara terminou a graduação e ele está pronto... Está pronto para quê? Está pronto para quê? (muitas risadas) Ou para quem? Porque o que ele aprendeu na graduação ontem, já não é mais o que está valendo hoje às vezes... Então, é isso!

E: E como é que tu vê isso em relação aos teus colegas? Tu enxergas que teus colegas veem dessa forma também, ou não, achas que eles buscam vencer essas barreiras que estavas dizendo, de as vezes ter que usar a ferramenta, mas não tem casa nem a banda larga?

P: Eu vejo, né, hoje... eu percebo que as pessoas estão, assim, se esforçando ao máximo para conseguir se adaptar à situação. Mas eu vou te ser sincera, no dia a dia, às vezes, a resistência é grande, a resistência é muita... É engraçado, no sentido, assim, tá, olha só, gente... vamos fazer um projeto diferente! Mas aí eu vou ter que pegar um período e tu outro período e meio... E: “Ah, mas eu tinha que vencer esse conteúdo, eu tenho que vencer este conteúdo neste período. Eu tinha que dar esta aula.” Tá, mas será que não dá pra gente tentar negociar, vou fazer um debate numa situação diferente? Essa resistência é muito apegada, ainda, nessa escola da fragmentação, mais tradicional, né? Que deixa essa autonomia, esse professor que se eu estou seguindo o livro, se eu estou usando o livro, estou seguro, né? Ah mas se eu conseguir dar conta do meu conteúdo no ano e eu trabalhei o livro, que está todo riscado, que venci... é difícil, né? Porque acaba sendo uma segurança pra ele, né? Mas não é... é uma ilusão!!

E: E para gente fechar... nós tínhamos falado de coletividade dos jovens, a gente falou um pouco sobre isso, sobre o professor também... Mas sobre teus colegas, em geral, enxergas alguns deles envolvidos ou se envolvendo com o coletivo, em grupos organizados ou com alguma ação de cidadania?

P: A grande maioria não! A grande maioria não... Também, nas escolas em que eu trabalho, elas promovem ações, a gente procura lá conduzir, fazer campanhas aqui e lá... mas esse estímulo à participação coletiva, de uma forma organizada... não é isso não, não eu não vejo isso acontecer mesmo!

E: O que que tu achas que leva a não participar?

P: Eu acho que... eu acho que... eu acho que a questão do tempo... Não é uma questão que seja, assim, eu acho, que realmente a não consciência da importância, que isso tem e que isso serviria também como exemplo para o aluno, para o aluno participar, também, de um coletivo, de uma ação, enfim... de um grupo organizado, para resolver um problema ou de voluntariado. Isso aí é uma coisa que seria importantíssimo, se a gente fosse estimulado a participar e que serviria de exemplo para os alunos. Eu ia te dizer que há um tempo atrás, não me lembro bem o tempo, se há uns 5 anos... eu estava numa escola do Estado que foi ocupada, aquele movimento de ocupação, e aquilo pra mim foi assim, muito marcante, foi marcante! Porque, depois, eu participei na UFRGS de reuniões, dos grêmios, de integrantes dos grêmios estudantis, que ocuparam as escolas, não é? E então aquilo ali foi algo assim... quando eu vi aqueles alunos falarem, o protagonismo deles, a forma como eles se organizaram, muito independentes e tal... aquilo pra mim foi muito marcante! E muito assim, eu fiquei muito feliz, de ter participado, apesar de todos os problemas que a gente sofreu, porque sofremos, em função

dessa ocupação na escola mas eles... o que me marcou foi justamente essa reviravolta, o que marcou mais, para mim, foi como os professores e a direção da escola encararam aquele movimento. Foi uma crise sem precedentes, assim, porque os alunos botaram um cadeado na escola e a diretora não podia entrar. Tu imagina, sabe? Tá e aí, e aí, como eu te disse, não é? Tu, no papel de professor, eu no meu caso como uma professora daquela escola, como é que eu ia lidar com uma situação dessas? Onde o aluno, ele se vira para a tua diretora que a pessoa com autoridade máxima na escola e diz bem assim “quem comanda essa escola agora somos nós, nós ocupamos a escola e agora para entrar aqui só quem a gente...” E aí eu não poderia virar para minha diretora e dizer assim ‘eles estão errados’, eu não podia fazer isso, eu não podia fazer isso por causa deles, era uma causa na minha opinião, e que era uma causa importante. Eles estavam ali, na luta pelos professores, por nós, inclusive, do estado. Então, a minha visão daquele movimento era uma visão assim eu fiquei estarecida, eu nem sabia como me colocar, mas em momento algum eu pensei em virar para minha diretora e dizer ‘olha, eles não têm razão’, mas eu tinha que lidar com isso, porque ela era a minha diretora, são os meus colegas, eu faço parte daquele grupo, mas eu também só podia entrar nas reuniões quando eles me convidavam, né, os jovens...

E: Tu te viu entre um grupo de adultos de um grupo de jovens?

P: Não... aí é que está, as atitudes dos adultos, muitas vezes (risadas) eram atitudes mais infantis que a dos alunos, que a dos jovens. Eu não dividi assim, eu dividi como pessoas com opiniões diferentes, divididas pelas opiniões diferentes, né? Só que eles me viam como professora, né, eu estava na condição de professora, né? Então a ocupação que aconteceu, que era uma coisa que eu tinha muita vontade de escrever sobre isso, uma hora falar sobre isso... Porque é uma coisa, assim, o professor escreve pouco isso é horrível a gente escreve muito pouco, isso é uma coisa que a gente tinha que mudar, e escrever essa experiência que eu tive, porque foi muito muito legal. Assim como eu te disse foi legal, no sentido de que eu vi e vivi o protagonismo dos alunos, no máximo que eles poderiam chegar, mas ao mesmo tempo eu também vivi as consequências disso, como a sociedade não está preparada para o movimento como esse, e muitos não entenderam e nunca vão entender o que aconteceu ali, porque é como se um alienígena tivesse decidido entrar dentro da escola sabe?

E: Os jovens que tu tens hoje na tua sala de aula são os mesmos que ocupar a escola

P: Não, não...

E: E eles têm atitudes parecidas?

P: Aí é que está, esses alunos eles não eram meus alunos, eu não posso nem falar desse lugar, porque eles não eram meus alunos. Eles eram alunos de Ensino Médio. Neste momento, infelizmente, eu não era professora deles, mas eu já tinha trabalhado com eles. Não, eu já tinha trabalhado com eles. Mas eles foram meus alunos no Fundamental, porque eu trabalhei 10 anos nessa escola, e aí eles chegaram no Médio e ali eles tiveram esse protagonismo, nessa história da ocupação. Mas eu tenho alunos com essa possibilidade sim, com certeza se tu chamar eles para as decisões e tal, eu acredito que muitos teriam muitas coisas, muito tem, muita coisa para contribuir. Só que aí é o que nós falamos, talvez a gente não esteja organizando esse pensamento auxiliando eles aprender a usar esse pensamento a fazer isso de uma forma organizada.

E: Bem, A., fizemos uma conversa bem interessante aqui. Te agradeço e me despeço de ti então, desejando um bom trabalho.

Transcrição Entrevista Professor P3**Data:** 15/05/2020**Duração:** 1h 18 min**Plataforma Zoom****E = entrevistadora (Luciana Winck Corrêa)****P= professor**

E: Bem, então vamos começar. Gostaria que tu começasses me contando há quanto tempo que tu trabalhas na Educação como professor, como é que tu começasses, desde quando que tu dá aula?

E: Então já faz muito tempo já tem nessa brincadeira risos digamos assim são 14 anos de educação.

P: E como é que tu começou, tu saiu da faculdade e já foi da aula ou foi antes disso?

E: Na verdade, o meu percurso ele foi bem por opções de afins, né? Eu sou oriundo de outra cidade e eu estudei... a minha primeira graduação é na área de do Turismo, eu me formei em Turismo. E aí o Turismo me demandava muito tempo da vida, da saúde, do ponto de vista de qualidade de vida, de tempo, né? E eu optei, ali, em fazer uma especialização na área de Língua Inglesa, e vendo que a especialização na área de Língua Inglesa ainda não era o suficiente para lecionar, uma vez que é necessário ter a Licenciatura para atuar, eu fiz o curso de Letras e assim que concluí o curso de Letras eu comecei a atuar em escola. Na verdade, enquanto estudava, ainda na faculdade de Letras, eu já lecionava inglês, né? Como professor de língua inglesa inicialmente na rede privada passei por 2... 3 escolas, na verdade, de Rede Privada e agora, atualmente, eu estou lecionando na rede municipal e estadual. Mas, também lecionei em cursos de inglês, cursos livres de inglês. Mas o meu chão mesmo é a escola, eu gosto de trabalhar na escola. Estamos em 2020... a minha trajetória começa em 2003, 2004, que dá esse período aí...

E: E por que a Educação? Porque tu estavas numa área bem diferente, podia ter escolhido qualquer outra área para mudar de vida... por que Letras, porque a área de Inglês?

P: É, eu tenho... eu tenho... (pausa) Então, a Educação, no geral, eu escolhi por ter a influência, não é, de casa... eu tenho uma irmã que é professora. E também por entender que é uma possibilidade da gente contribuir, efetivamente, com a sociedade, com pessoas, né? E aí, depois, que eu estudei Turismo e fiz a especialização em Inglês, eu fui buscar o curso de Letras e aí, especificamente, o Inglês, né, que é a tua pergunta, porque eu já sabia, eu já dominava o Inglês por conta da formação em Turismo, então eu percebi que ali seria uma oportunidade de agregar o conhecimento mais teórico da Universidade com o conhecimento técnico da Língua Inglesa, e aí terminei o curso de Letras em Inglês. E também fiz um outro curso, também na

área de Educação, que foi o curso de Pedagogia, por entender que estão todas conectadas, né? Até para entender a Educação de forma mais globalizada e, enfim, poder atuar, poder melhorar a minha performance, a minha atuação na área do campo da Educação.

E: E como é que foi pra tua família e para ti essa escolha de mudança de vida e de ir para área da Educação?

P: Olha, o professor ainda, mesmo que não sendo reconhecido financeiramente, não é? (risos) O professor ainda tem um respeito, digamos, assim, na sociedade, principalmente no imaginário dos mais velhos, né? Não digo hoje, com os mais jovens, né, com essa geração atual... Então, para a minha família, foi uma alegria... foi uma alegria, porque ter um filho professor, que vai poder atuar como docente, a família apoiou bastante. E eles sempre foram ao meu favor, no sentido de dizer “se é algo melhor para ti, se é o que tu gosta de fazer, fica à vontade, seja feliz, vai com responsabilidade e realiza esse sonho seu!”

E: Onde é que foi o teu primeiro trabalho, com que faixa etária, tu já disseste que foi na Rede Privada, mas com que faixa etária?

P: Eu trabalhei com o Ensino Fundamental II, que é ali de sexto ao nono ano, e aí trabalhei com essa faixa etária de 14 e 13 anos até 15 anos... que é essa turminha que está ali no sexto e no sétimo ano. Então, foi no Ensino Fundamental II, né? Mas também atuei com a Educação Infantil, desde ali as crianças com 4,5 e 6 anos, atuei também nesse campo, lecionando a Língua Inglesa, e também com o Fundamental I. E, atualmente, eu trabalho com o Fundamental II e também trabalho com o Ensino Médio. Com as crianças, os menores, eu não estou mais atuando, mas iniciei ali com o Fundamental II, trabalhei um pouco com o Infantil e também com o Fundamental I...

E: E o que tu mais gostas hoje, na sala de aula? E o que é que tu menos gostas? O que é que dá mais certo? E o que é o que dá menos certo?

P: Tu dizes, com a faixa etária com os menores ou os maiores?

E: O Ensino Médio, com a faixa etária do Ensino Médio... o que que tu achas que dá mais certo, o que flui ou o que não flui!? O que tu gostas e o que tu não gostas?

P: Bom, estar na sala de aula é o que eu mais gosto. Trabalhar no Ensino Médio, por exemplo, agora, perceber que eles estão preocupados, né, com o aprendizado que vai além, que vai além, no meu caso, da Língua Inglesa, né? Eles querem saber sobre aspectos culturais... As primeiras demandas de perguntas que surgem para o professor de língua estrangeira é se você já foi pra outro país, como é que é lá... então, eles estão preocupados para além de aprender a Língua Inglesa com aspectos culturais, com aspectos que vão muito além do que apenas falar ou escrever em Inglês. E o que eu menos gosto... seriam 2 coisas: a escola, por ser um ambiente

formal de Educação, ainda tem uma burocracia muito grande. Cabe a nós professores, já que estamos ali, tentar, em alguma medida, fazer que aconteça uma transformação, propondo, disponibilizando, conversando com a comunidade escolar, né? Que a gente possa de “desingessar” alguns padrões que nós temos hoje em dia. E a maior dificuldade, né, é da gente chamar atenção dos estudantes, deles desvincularem apenas o aprendizado através da escrita. No meu caso, que sou um professor que vem de uma escola um pouco mais antiga, né, em termos de aprendizagem, nós ainda temos a intenção de ensinar fazendo com que ele copie o conteúdo. E hoje, na contemporaneidade, eles não querem mais copiar, eles tiram foto do quadro, eles perguntam se tem material impresso que eles possam ter em mãos, ou então perguntam se podem receber isto por e-mail, ou por alguma outra plataforma. Então, essa questão da escrita, eles estão deixando, assim, eu acho que uma grande parte, né, em torno de 70%, se eu pudesse ousar dizer, não estão querendo mais escrever. Embora todos eles tenham um caderno comprado, um caderno novo no início do ano mas não usam, não! (Risadas)

E: E me diz uma coisa, que diferença que tu achas que, hoje, a escola faz para eles? Existe alguma diferença na vida deles o ‘ir para a escola’?

P: Total! A escola ainda, por mais que tenha seus problemas, ela ainda é um lugar onde há o encontro das diferenças, né? Então, ali na escola, ainda é nesse espaço... eu não estou dizendo que é o espaço que vai respeitar essas diferenças, mas é o espaço em que ainda nós podemos é... ter e aí eu falo da escola pública, tá? Ainda esta diversidade... diversidade cultural, diversidade de pensamento, diversidade em todos os sentidos. A gente encontra, ainda na escola pública, e esse é o grande trunfo que a escola tem de possibilitar que, em certa medida, que essas diferenças... que o encontro dessas diferenças seja viável... que o encontro dessas diferenças seja viável! E aí, cabe a nós professores, equipe diretiva e toda a comunidade escolar, fazer com que esse ambiente diverso consiga transformar alguns pensamentos, quebrar alguns paradigmas, preconceitos e qualquer outro tipo de discriminação com a diferença. A escola ainda é um lugar onde a gente pode co-habitar, onde as diferenças co-habitam.

E: Como é que tu percebes essas diferenças? Me coloca, assim, algumas expressões dessas diferenças... que tu percebes nos jovens com quem tu trabalhas...

P: A diferença que eu falo é no sentido cultural, né? Diferença religiosa, os jovens, e aí falando mais do ensino Fundamental II e Médio, eles não têm a preocupação, por mais que fique excluído de algum grupo ou outro, mas eles não têm a preocupação mais de dizer se pertence ou não algum tipo de religião, eles conseguem professar essa fé, por exemplo por grupo, por exemplo. Eles conseguem trazer a questão do debate de gênero, também, para escola, né? Os movimentos, né, se eu poderia chamar assim, como estudantes, eles conseguem trazer

debates, né, para as questões raciais, por exemplo, da questão da inclusão, da questão de gênero, da questão de sexualidade... eles têm essa preocupação e há um respeito, em certa medida há esse respeito entre eles, por mais que ainda... em todo lugar vai existir... há alguns sujeitos que interpelam estes outros sujeitos, né, por não ser hétero, por não ser branco, nem cristão, por mais que ainda haja esse sujeito, mas a escola, na grande maioria já entende que esse lugar é um lugar onde essas diferenças terão, ou deveriam ser respeitadas. Então, são essas diferenças, que quando eu falo, que há esse encontro de diferenças...

E: E quando tu começou, tu pensava de forma parecida com o que tu pensa agora, enquanto professor?

P: Não, porque na universidade eu tive a oportunidade de, enquanto estudante, atuar em sala de aula. Então, talvez essa, então... como é que eu posso dizer... talvez eu tenha tomado esse susto inicial, que muitos colegas que saíram da faculdade, que ainda não tinham atuado em sala de aula, a não ser nos seus estágios, né, muitos deles tomaram um susto. Assim, alguns deles trocaram de área porque disseram assim: “não, isso não é para mim!” Já no meu caso não... já no meu caso, como eu estudava, já trabalhava, já atuava como regente de sala de aula, então eu disse: “não, não é nada diferente do que eu já convivo no dia a dia, então eu vou tentar aplicar tecnicamente o que eu tenho aprendido na Universidade”. Então, pensar diferente a cada momento que a gente vive, né? Quanto mais a gente vive, mais a gente sabe que não sabe... (risos) Isso é bom! (Risos) Então a gente sempre está aprendendo, né? Então, eu não penso como eu pensava, porque nós somos sujeitos em construção e ser um sujeito em construção também é bom, porque nos possibilita a tirar, a sair das caixinhas, né? Porque nós mudamos a caixinha, do qual eu vou fazer tudo da forma que eu quero, não? Existe um currículo, existe um documento que a gente precisa seguir, existe um projeto político pedagógico que a gente tem que acessar, existe uma hierarquização na questão da gestão, da supervisão... então a gente não vai mudar tudo, embora a intenção seja sempre melhorar, mas existem essas nuances e esses caminhos, né? Essas etapas que nós temos que negociar, que seguir, que sentar para negociar... Então, eu acho que se eu fosse responder objetivamente, se eu penso ou não diferente, penso diferente, porque, hoje, digamos que eu saiba negociar um pouco mais ou consiga negociar um pouco mais... Não como quando eu comecei, que eu já queria tudo para ontem, queria fazer aquele evento, aquele projeto, aquele tipo de aula, hoje não, hoje eu sei que existem alguns trâmites antes da execução do projeto, por exemplo..

E: E nesse sentido, de currículo, de trâmites, de coisas que nem sempre dão essa total autonomia, talvez, né, que a gente tenha que negociar, como tu falou, o que tu acha que não dá mais certo na escola de hoje?

P: Olha! Que pergunta difícil! (risos) Pergunta difícil... a escola... eu ousaria dizer, que a escola dá certo! A escola dá certo! (risos) Talvez, o que a gente pode é pensar... tem uma questão política, que sai das nossas mãos, né, embora sejamos sujeitos políticos, fazemos política a todo o momento... mas foge muito das nossas mãos a questão do reconhecimento econômico... o reconhecimento econômico do ponto de vista salarial mesmo. O professor, por exemplo, de uma instituição federal, que tem aquela dedicação exclusiva, ele tem, por exemplo, 20 horas aula em sala e as outras 20 horas é fazendo o planejamento, é fazendo outras questões burocráticas e de treinamento, que vão possibilitar que a aula dele, lá na ponta, seja um pouco melhor. Já os professores da Educação Básica, que não são do nível federal, não tem esse 'privilégio', digamos assim, para usar uma palavra mais contemporânea, né? Não tem o privilégio de poder atuar uma parte na escola, como docente, e outra parte pesquisando, planejando. Ele está sempre indo para alguma outra escola, fazendo outro trabalho para poder complementar essa renda e isso gera um impacto muito grande nas escolas. Então, por isso que eu digo a escola dá certo, talvez o que não esteja dando certo na escola é essa desvalorização do professor.

E: E tu achas que isso, no passado, era diferente? Existia mais valorização ou não, tu achas que já é de muito tempo não existir isso e sim essa dificuldade toda?

P: Olha, historicamente, analisando, eu digo que nas últimas duas décadas essa defasagem se acentuou um pouco mais, essas defasagens vem se acentuando a cada ciclo de governo, digamos assim, a cada 4 em 4 anos, vai mudando um pouco sim. A questão da valorização do plano de carreira do professor, isso eu digo em todos os âmbitos, tá, municipal, no âmbito estadual e até mesmo na rede privada, o professor ele não se sente seguro mais de ser professor. Em bate-papo livre, aberto, com os estudantes, às vezes muitos perguntam... a gente sempre fala sobre ser professor e eles perguntam como é ser professor, quando eles param e pensam em como eles farão, o que eles vão ser da vida depois que terminarem o ensino médio e muitos deles já rechaçam a possibilidade de virar professor, porque eles entendem que é uma profissão que não tem esse reconhecimento econômico. Embora todos entendam que é uma profissão necessária, que é uma profissão que vai formar elementos para formar outras profissões. Então reconhecem, no entanto não tem o desejo, porque o reconhecimento financeiro é bem diferente. E aí surgem questões, né, o político que ganha mais, um jogador de futebol que ganha muito mais e estuda menos, e sempre estão ganhando mais... Parece até clichê, mas não é clichê, é uma realidade, infelizmente, que atravessa, né, o nosso país inteiro.

E: Em termos de sala de aula na escola, como é que é a rotina para ti? O que tu enxergas que tem de desafios, o que motiva, o que que existe de dificuldades nessa rotina?

P: Sala de aula, para quem é professor, para quem gosta de ser professor, é sempre muito bom! Então, não se torna uma rotina do ponto de vista negativo, então ali, naquele momento, o professor, a professora, está sendo ele, está fazendo aquilo que gosta. Então muita gente diz assim ‘não é um trabalho’... é um trabalho, sim, mas torna-se prazeroso, porque a gente está fazendo o que gosta. O que tem atrapalhado é, ultimamente, é esse acesso desmedido à tecnologia e também a questão relativa a outro tipo de comportamento, isso eu falo esse comportamento do respeito, não é? Então o uso da tecnologia em demasia, tem sido o calcanhar de Aquiles e o respeito, também, ao professor. Na rotina de sala de aula o que tem atrapalhado é isso, eles sacam, usam muito o celular e aí o foco vai todo ali para tudo, menos para aula, em algumas turmas, obviamente. E se o professor ou a professora tenta chamar essa pessoa pra aula, novamente, conversar, fazer com que essa pessoa participe, ou que o estudante participe, ele é entendido errado e gera toda uma situação, né, de desrespeito e de não compreensão por parte do estudante. E às vezes, quando o caso é muito sério, ainda, às vezes, desdobra para dentro de casa. A própria família, às vezes... é desdobrar num sentido de o estudante chega em casa e diz que o professor, eventualmente, está ‘pegando no pé’ porque está usando o celular e a família não entende isso, não é? A família não entende. Tem muitos pais que entendem, que diz que não... mas não toma uma atitude ativa, para que isso não ocorra mais. Até chama a atenção do estudante, mas não tem uma atitude ativa, isso extrapola um pouco o papel do professor, na minha opinião, não é? Extrapola um pouco... Ultimamente, a gente vê, né, na grande mídia, que o mau uso do celular tem sido o debate recorrente, aí, né? Tem se tido problemas recorrentes na escola.

E: E tu conheces algum tipo de outro modelo de escola, diferente da maioria das escolas em que a gente atua e conhece, que tem esse currículo que está aí posto, pela grande legislação do país, né? E que é baseado em áreas do conhecimento, que dá conta de preparar para o mercado de trabalho, ou para as grandes provas de larga escala... vamos dizer que eu estou caracterizando, assim, as escolas que a gente está mais acostumado a conhecer, talvez sejam as escolas em que tu trabalhas, também. Mas tu conheces algum outro tipo de modelo de escola, diferente dessa? Se tu conheces, o que tu achas delas!?

P: Tu me dizes, assim, do ponto de vista formal de educação? Ou geral da educação formal? Se for no âmbito da educação formal, existem as escola... é... Indígenas, as escolas quilombolas, que mesmo tendo essa formação que o Ministério da Educação, as secretarias de educação exigem, né? O rico é esse percurso formativo... existe também a possibilidade dos

estudantes, ali, cada um em respeito a sua cultura, aprender dessa forma. Então, essas iniciativas de escolas indígenas, escolas quilombolas, são modelos que quebram, né... esse nosso padrão, esse nosso formato, ao qual você me perguntou. Existem também outras escolas, dentro de instituições religiosas, né, não as mais tradicionais, como nós conhecemos, né, que hoje tem até quebrado... Mas esse cunho religioso, por mais que seja um confessional, né, mas tem quebrado, de certa medida tentam fazer atualizações diferentes para os jovens, para pensar além da prova, promover atividades físicas no contra turno... o que já ajuda, também, a manter essa comunhão de escola e poderia citar, também, mais algumas que são as escolas que acontece em terrenos de religiões de matriz africana... Tem algumas escolas que acontecem nesses lugares são escolas reconhecidas pelas suas secretarias de educação, né? Mas só que eu aprender o fazer... ehh, de uma outra forma e de outro momento, o tempo é diferente, né? Tem uma escola em Salvador, dentro de um terreiro, que é bem famosa essa escola, eu não me recordo agora o nome, posso tentar passar por escrito depois... Na minha dissertação de Mestrado eu trouxe um pouco dela, e vai para um modelo diferente, vai para um modelo diferente... que não é apenas esse formato de competição, incentiva a relação humana, a relação social, a relação de respeito às pessoas, aos mais velhos, aos mais novos...

E: E o que é que tu achas que os jovens acham da escola de hoje? Pelo que tu te relacionas com eles, na escola, pelo que tu conversas com eles na escola?

P: O jovem... eu digo o seguinte, o jovem, ele gosta da escola, né!? O jovem, eu digo amplo, né, mas do Ensino Médio, eles gostam da escola, no Ensino Fundamental também, eles gostam. Talvez o que incomode a eles é a questão de eles terem momentos para fazer cada coisa. Eles não gostam de seguir regras, mas eles gostam da escola. Então, seguir regras, para eles, ainda é o fator que limita. Então, eles querem ir para escola, porque é na escola que muitos deles se encontram, os seus amigos, é na escola que muitos deles têm uma refeição, às vezes. Tem o aspecto da merenda escolar que é bem importante. É na escola que eles podem, eventualmente... aquilo que eu falava pra ti no início da entrevista... é na escola onde eles encontram os pares e aí eu digo pares no sentido mais amplo. Muitos nos narram, para nós professores, que não podem assumir, por exemplo, a sua sexualidade em casa, porque a família pode brigar, pode, não sei, fazer algo... Mas na escola eles podem ser eles, podem se abrir para os colegas, por isso que eu digo é na escola que tudo isso acontece. Então, eles gostam da escola. Seria um mito, né, eu já vi alguns dizendo que o estudante “Ah, não tem interesse na escola!” Talvez eles não têm interesse no que está sendo ensinado, não tenho interesse em cumprir as regras, talvez eles não tenham interesse com o conteúdo mais engessado. Mas na escola,

enquanto ambiente total, que envolve todas essas nuances, eles ainda gostam muito, ainda gostam da escola!!

E: E que expectativas eles têm sobre a escola o que tu achas?

P: Uma expectativa que eles têm sobre escola.... bom... (risos) No Ensino Médio eles não querem sair da escola, eles querem que a escola seja um espaço... seja o espaço onde eles possam se anunciar, né? É na escola que muitos deles ganham vozes, muitos ganham vozes lá na escola, conseguem falar quem é, conseguem pensar... juntando mesmo com a pergunta anterior... é na escola que eles conseguem essa, digamos assim, emancipação... Ou quando eles conseguem aprender, até, essa voz junto com os pares, né? Então a expectativa é que a escola continue sendo um lugar onde eles possam ter essa liberdade.

E: E entrando um pouco na questão dos jovens em si, como é que tu vê os jovens de hoje no plural né?Essa gurizada que está aí que tem contextos diferentes ou não como é que tu enxergas eles?

P: É uma multiplicidade muito grande, né? Definir jovem, hoje, é bem complicado. Mas eu digo que são... que esses jovens estão muito mais à frente da minha geração, por exemplo, mais conectados. Então, a tecnologia, as redes sociais, essa informação instantânea possibilita com que eles tenham esse aprendizado. Então, talvez isso leve a se entediarem em algum tipo de aula, esse tédio que eles têm, se justifique por isso, não é? Porque eles têm uma outra velocidade, um outro timing. Enquanto eu estou dizendo uma coisa eles já pesquisaram e já viram aquilo então essa dinâmica é bem maior então são jovens mais dinâmico. Então, talvez, o dinamismo para trazer uma definição maior, seria o que eu posso contribuir, porque nesse contexto de múltiplas telas, né? Por exemplo, eu aqui... eu acho que no teu caso também... aprendendo a negociar com essas tecnologias, eles já sabem tudo isso.

E: E quando tu tinhas a idade que eles têm agora como é que tu te vias enquanto jovem?

P: Na idade que eu estou ? Na idade que eles têm (risos) ... bem menos do que eles se veem... (risos) ... não do ponto de vista sociológico, entendes, o que eu quero dizer? Ah, eu me via um pouco mais progressista, no sentido político de ser, eu me preocupava mais com a questão política, com a questão do entorno, da cidade, do estado, enfim... Eu tinha essa preocupação maior. E o que eu percebo hoje é que eles têm, essa preocupação, mas é uma preocupação pensando no eu, eles pensam assim... eles pensam em si próprios, como eles vão ser daqui em diante. Eu pensava mais na questão coletiva e não tinha... talvez isso seja reflexo, como eu estava dizendo antes, dessa tecnologia, dessa informação que chega até eles. Informação, aí, em geral, ta? Verdadeira ou falsa, dessa informação que chega até eles de forma rápida. No meu tempo, por exemplo, na idade deles eu tinha que correr atrás de um jornal, jornal

impresso, de papel, cinza... Hoje não, hoje ele tem um mundo... o mundo na mão, de informações... Então, talvez, essa preocupação mais com o coletivo, essa visão mais holística eles não tenham porque já chega até eles já chega tudo mais rápido né já chega bem mais rápido hoje em dia. Ninguém mais escreve uma carta... vamos trabalhar, por exemplo, língua portuguesa ,vamos trabalhar uma carta, ninguém mais trabalha isso... vamos trabalhar o e-mail. Quando eu estava na faculdade, né, já estavam fazendo essa troca de tecnologia, mas nem o e-mail eles acessam mais, tem muitos que nem tem o e-mail, o e-mail já virou obsoleto... é ali na mensagem instantânea, qualquer que seja ela.

E: Sim até arquivos se passam pelo WhatsApp, né?

P: Então, e-mail... eu já perguntei para muitos deles, muitos não tem, ou fizeram para criar alguma conta só por causa de algum aplicativo, e não tem esse acesso. Então essa é a diferença, a dinâmica deles é muito maior, e ficam muito preocupados consigo, enquanto na idade deles a minha dinâmica era mais abrangente, mas holística, mais preocupado com questões políticas, não é?

E: Vamos pegar esse aspecto, de pensar em relação a isso, então. É a minha próxima pergunta, sobre autonomia: como é que tu enxergas eles hoje, em termos de autonomia, e como é que tu, enquanto jovem, te sentias... mais autônomo, menos autônomo. Eu não estou falando de liberdade, em si, Eu estou falando, realmente, de uma atitude de autonomia...

P: É... então, é uma atitude mais passiva, é uma atitude mais passiva... (risos) Porque fazendo esse paralelo, né, de quando eu era jovem... quando eu era mais jovem, tinha a idade deles, nós, geralmente... a minha geração... costumávamos até, neste protagonismo, antecipar fatos, antecipar situações. Essa geração não, essa geração eles estão mais acomodados, né? Então na questão da autonomia, é bem mais complicada... eles não têm essa proatividade, de busca, de resolver, deixa acontecer, sabem que vai chegar... eles não tentam, de alguma forma lidar com a situação, eles sabem que a situação vai chegar e, aí eu digo, eu enxergo, né? - talvez eu esteja enganado - mas eu enxergo que a postura deles é mais uma postura passiva, no sentido da autonomia.

E: Chega a ser de dependência?

P: Sim, sim, chega a ser de dependência, de tudo: do professor, dos pais... mas não é uma dependência infantilizada, digamos assim, é uma dependência que eles sabem que se eles não fizerem, vai chegar... porque o adulto que está ali por trás perde a paciência de ter que ficar mandando várias vezes, de ter que ficar incentivando, vai fazer para que “a casa não caia”. Se não tiver este outro sujeito, ali envolvido, nessa relação, Eu não sei como é que cada um.. né? Porque, aí, seria muita previsão, mas eles deixam, na minha concepção, de forma naturalizada

eles não acham ruim, eles acham que é normal, que é natural, eles sofrem menos enquanto jovem, eu sofria mais um pouco, eu queria que as coisas fossem resolvidas, eu queria ver o resultado, eles sofrem menos hoje em dia...

E: E falando de outro aspecto, que é muito colado, talvez, na idéia de juventudes, desde muito tempo atrás, que é a resistência, contrariedade em relação ao mundo e ao adulto. Tu achas que eles têm isso ou não tem, qual a relação que tu vêes com os jovens de hoje?

P: Ainda tem... ainda tem, mas não de forma abrangente, não de forma holística e sim, mais uma vez, desta forma mais individualizada, mais no seu grupo. Fica mais no campo da injustiça, se não é com ele, para ele, aquela situação que ocorreu, então não serve Mas se tá acontecendo com o mundo ok Enquanto jovem, a minha geração tinha mais a preocupação política, não é? Eles não, se não me afeta logo, diretamente, então para mim tranquilo. Tem uma relação mais para eles, assim, eles ainda têm... eles ainda questionam, mas quando me atinge se não me atinge diretamente, então... (não faço)

E: E como é que tu achas, nesse sentido, disso tudo que a gente falou, a gente falou um pouco de comportamento dos jovens, mas como é que é a relação que se dá entre jovens e adultos, hoje, como é que tu enxerga essa relação?

P: Bom, é uma relação onde o adulto ainda tenta manter as rédeas, né, manter o controle da situação, mas que eles, a juventude... é totalmente... fazendo o bom uso da palavra... é totalmente subversiva. Eles até podem dizer que vão fazer, que vão atuar daquela forma como orientado, mas no fundo, no fundo eles só fazem se eles quiserem. Eles não têm essa preocupação de ter esse respeito a o mais velho, ao adulto, a quem está orientando. Se não tiver o jogo, se não tiver a troca, e aí eu falo da questão professor e aluno, por exemplo, se não tiver o ponto ali atribuído àquela atividade, eles simplesmente ignoram, não fazem. Muitos deles na escola, perguntam: “vai valer nota?”... então, esse ‘vai valer nota’ é o que mais preocupa, porque quando eu era jovem, eu fazia porque eu gostava de fazer, porque eu tinha que fazer, eu devia o respeito ao professor, devia o respeito a professora, não é? Tinha que fazer, porque era atividade, independente se vai valer nota ou não vai, e eles hoje relacionam, eles querem... a moeda da troca deles, falando da escola, é essa. Então a relação (resistência) ainda continua, mas essas gerações se afastaram, adultos e jovens são gerações, são sujeitos afastados. Existe esse diálogo, mas vai depender, vai demandar mais da vontade do jovem do que do adulto em si, né? Ao contrário do que era antes... do que era antes demandava mais da orientação do adulto e o jovem por obediência, pelo respeito, acabava acatando, né, fazendo tal atividade ou... enfim!

E: E tu acha que eles têm grupos organizados? Eles chegam a se agregar, por alguma organização? De que forma talvez esses grupos se organizam, de que formas tu enxergas que esses grupos se organizam? Que movimentos que eles entram!?

P: Eles são articulados, e aí os assuntos são diversos, desde cultura pop coreana, né, que são os k-pops, até, digamos assim, grupos que saem para passear, grupos que saem para festas, grupos que se reúnem para fazer, não sei, para perpetuar a intolerância um contra o outro... são vários, são diversos grupos: de meninas, de meninos, do futebol... então, essa associação continua acontecendo. Acho que sempre existiu, mas eles continuam se articulando e hoje em dia ainda mais rápido, essa articulação, né, por conta das mensagens instantâneas, da tecnologia... para a gente dizer que não vai ter aula no outro dia no meu tempo era muito difícil, não tinha telefone, e hoje não, hoje vai dizer? “olha, o professor liberou, não vai ter aula...” é muito rápido, é instantâneo... então, essa articulação, do ponto de vista de grupo, eles continuam tendo.

E: Mas o que tu achas que motiva essas agregações essas articulações por que tu citaste vários tipos aí que objetivos tem?

P: Identificação... fazer parte do grupo, o que eu penso, se eu complemento contigo, então eu vou por esse lado...Aquele que eu acho que é o mais, que é mais bacana, que vai me ajudar mais, acho que é isso. Acho que é por identificação, se eu me identifico mais com aquele grupo, o que é ‘ o mais estudioso da turma’, eu vou me agregar... porque são modelos a seguir, né? Se não, se eu quero mais é o modelo mais ‘da ferra’, o modelo mais da brincadeira, eu vou me agregar àqueles meus pares e assim sucessivamente né? Eu acho que ainda assim existe essa comunhão entre ele,s esse pacto, digamos assim, né? Que a gente não enxerga, mas que está ali.

E: E quando tu eras jovem, como é que eram as tuas associações como é que eram os teus grupamentos?

P: Ah sim ah!! (risadas) Sobre os meus grupamentos... (risadas) eu era do grupamento dos que estudavam bastante... (risadas) eu sentava na frente, era daquele grupinho, mas sofria bastante por ser desse grupo! (risadas) Porque o outro grupo, o grupo dos valentões, digamos assim, não respeitavam nada e queriam que nós não fizéssemos atividades, sob pena de apanhar na saída da escola. Então, é por afinidade, isto aí... não era valentão, então, “opa! o grupo dos valentões não dava para mim! Eu tenho que ir para outro grupo...” Com o que tu te identificasses mais... eu era comportadinho, eu era comportado!!

E: E tu achas que eles hoje participam de movimentos sociais organizados?

P: Sim, mas com um olhar bem distanciado... movimentos que tu falas, são movimentos políticos ou são movimentos de juventudes, em geral?

E: É movimentos mais organizados coletivos movimentos juvenis...

P: Sim participam, mas eu penso que é uma medida menor do que era. A sociedade - no meu ponto de vista, eu não estou querendo ser pessimista, mas é uma percepção que eu tenho - está mais individualista, os jovens estão mais individualistas. Eles querem saber, eles querem competir mais, porque a sociedade imprimiu isso imprimiu esse modelo, então eles querem fazer isso ... OuPor outro lado também muitos largam de mão seja o que Deus quiser não querem participar de nada não querem fazer nada massinha ainda participam desses movimentos da sociedade em geral mas em menor quantidade em menor número talvez Eu acho que ele na década...

E: Por exemplo, tu te lembra de, como jovem, participar de movimentos mas amplos e mais organizados em relação a posicionamento social, político, de articulação, de militância?

P: Com certeza! Ali na década de 80/90, nos anos 2000, se tinham muito grupos, né? O que faziam e se associavam para debater o movimento estudantil era muito mais do que é hoje em dia. Por exemplo, no meu caso mesmo, eu sou da Bahia, eu sou de Salvador, moro aqui em Porto Alegre tem 7 anos, mas o primeiro contato que eu tive com o Rio Grande do Sul foi com um grupo de estudantes, nós estávamos vindo de Salvador, 3 dias de ônibus, para o Fórum Social Mundial... fazer parte desse grupo, desse debate mas político, mais social. Tinha essa preocupação e perdeu-se um pouco isso, não é? Ainda corre, ainda ocorre, mas as discussões ali no final da década de 90/ 2000 foram se enfraquecendo um pouco, né? Não sei se talvez eu fui mudando de geração e fui enxergando menos disso, ou se de fato a percepção que eu tenho é se evidencia mesmo, porque eu estou aqui falando de forma bastante empírica, talvez não sei se há evidência, talvez. Ou essa minha mudança de geração ou realmente isso que eu estou te levantando diminuiu bastante mesmo . O movimento estudantil... movimentos de igreja da igreja católica, né, tinham muitos grupos sociais - os maristas, os salesianos... - depois veio aquela explosão da renovação carismática católica, as igrejas evangélicas, também. Tinha um grupo de jovens que se reunia e que faziam atividades nacionais, regionais, tinham muitos grupos. Tinha outros grupos, também, mais organizados: por exemplo de futebol, tinha campeonatos esportivos, o movimento Escoteiro, por exemplo... o movimento Escoteiro no Brasil era muito grande, no Rio Grande do Sul em especial. Era um movimento muito grande, eu digo isso porque eu tenho um trânsito nesses dois movimentos, da Bahia e do Rio Grande do Sul, e olhando para esses dois estados esses movimentos de jovens decaíram substantivamente. Hoje em dia é muito raro ver um escoteiro, uma escoteira, caminhando na

rua. Antes não, antes todo sábado tu participava, vias mais de 10, mais de 100, passaram por ti. Hoje em dia é mais difícil, ainda se vê, mas bem menos. Esses movimentos, para mim, decaíram.

P: E como é que tu achas que os teus colegas professores enxergam os jovens na escola, na sociedade? Vocês chegam a falar sobre isso, tu tens uma idéia?

P: Sim, a sala dos professores... (risadas) Os colegas falam que estão tudo perdidos... “tá tudo perdido, onde foi que eu errei...” (risadas) É uma sensação... é uma... como é que eu posso dizer... é um discurso de ‘terra arrasada’, né? Onde foi que essa geração se perdeu? Em que foi que nós falhamos!? Ou que a geração anterior falhou... ou que uma geração depois de nós tenha falhado. E “por que esses jovens estão com esse comportamento!? Não se engajam mais como era antes...” Tem esse saudosismo, talvez isso seja de geração, né? Todo mundo vai dizer: “Ah, no meu tempo... no meu tempo, que era o tempo bom!” Todo mundo tem essa nostalgia, esse saudosismo, mas não... mas a evidência talvez seja de que esse tipo de movimentação, de fato, mudou, né? De fato mudou... De fato não está tendo tanta profusão, e aí também faço esse paralelo, né? Será que esse modelo ainda cabe nessa sociedade? Por isso que eu digo assim, eu não sei se foi, se é de todo ruim que isso aconteça... talvez seja ruim, mas talvez não seja, talvez sejam outras formas de se relacionar que estejam surgindo, não é? Por isso que eu não compactuo, nem corroboro com essas idéias de “terra arrasada”, eu digo “não, talvez seja uma outra possibilidade de eles identificarem, deles se relacionarem na sociedade contemporânea” . E cabe a nós, que somos de outra geração, ações de adaptação ou então a gente vai ficar, infelizmente, né, frustrado, né, com essa decepção de “onde foi que eu errei, o que foi que ocorreu, o que eu não vi”, né? E talvez sejam outras formas...

E: Mas quando tu disseste que tu escutas esse discurso de “terra arrasada”, para usar tua expressão, “onde foi que eu errei, onde tudo se perdeu”... é uma falta de esperança, de expectativa na ação do jovem ou no jeito do jovem ser hoje?

P: Eu acho que é mais relacionado à falta de esperança, do que será o futuro, sabe? Porque muitos jovens da minha geração, a gente pensava em terminar o ensino médio, era uma meta, era um objetivo, né? Terminar o Ensino Médio e, de alguma forma, se inserir no mercado de trabalho, e depois que foi se transacionando mais para ir para a universidade e a faculdade, era a meta, não é? Terminar um curso superior, era... Hoje em dia, não... hoje em dia muitos deles, estão sim, preocupados em estar na universidade, mas não é uma garantia mais, de que vai se ter sucesso na vida. Não é! Muitos deles querem, ainda tem esse sonho, então, talvez, a nossa percepção esteja um pouco... o nosso olhar, talvez, para essa geração esteja sendo esse olhar saudosista, não é? De que se não está sendo da minha forma está sendo de uma forma

errada, e por isso que eu digo que eu não concordo, eu não corroboro com essas idéias, por que enquanto o discurso dos colegas é “onde foi que eu errei”, eu digo “não, talvez seja uma outra forma”. Se não, não existiria agora a polêmica atual, do Enem, se não o Exame Nacional do Ensino Médio não era esse sucesso que é, não é? O Exame Nacional do Ensino Médio ainda é sucesso, ainda é a possibilidade mais próxima deles conseguirem uma tão sonhada vaga na universidade. Então, esse discurso de que talvez eles estejam desconectados não seja real, né? Não se evidencia, a gente percebe que não se evidencia, porque se não o interesse pelo Enem seria bem menos do que atualmente, né?, por exemplo analisando apenas um aspecto... então não seria um fator, a gente pode já contestar, tensionar esse discurso, não é? De que eles não estão ligando pra nada, estão menos engajados? Isso eu corroboro, com essa idéia, eles estão menos engajados, mas ir para uma faculdade, isso aí já é uma atitude individual, nessa perspectiva é que eu digo que individualmente eles querem continuar, mas coletivamente o engajamento é menor.

E: E o que tudo isso tem a ver com escola e com a Educação?

P: Tudo a ver! (risadas) Tudo a ver... É na escola que tem, que surge, a educação, em geral, digamos assim, né? Educação em geral... a gente vai perceber que a preocupação com o outro, educar você educa alguém, você faz a educação para alguém, né? você não educa para ninguém, não existe essa... Então é sempre essa preocupação, em disponibilizar elementos com o que o outro possa conquistar, possa chegar no lugar que ele queira chegar, né? Então ,educação é isso, é de alguém para alguém, de pessoas, de sujeitos para sujeitos, né? Então tudo isso tem a ver... então talvez o advento - voltando de novo, colocando a responsabilidade na tecnologia - mal usada, né? Vamos dizer assim, o mau uso da tecnologia seja esse fator, não? Porque as universidades por exemplo, fazendo aqui o *mea culpa*, as universidades que são a distância, eles põe professor no estado para dar aula, é aquela aula vai engessada para todos os polos divididos no Brasil, e às vezes no mundo, né, em todos os lugares do mundo. E essa relação humana da educação afasta, né, afasta a pessoa em si, e no âmbito da educação básica, quem queria *home schooling*, por exemplo né, retirar seus filhos da escola, nesse contexto de pandemia está vendo que não é bem assim que acontece... Precisa ter essa interação, precisa ter essa sociabilidade. Então, está ligado diretamente não é o conviver com outra na educação.

E: E entrando no último ponto que é o do professor como adulto né o professor com a sua autonomia com o seu protagonismo ou com relações de dependência de resistência como talvez a condição de adulto e professor em relação aos jovens hoje dentro da escola?

P: Como eu vejo essa relação adulto professor e os jovens? Eu Acredito que ainda sim... eu acredito que sim, tirando as exceções, né , as distorções né? Eu acho que ainda o professor

é uma figura (importante), talvez menos temidos, né? Eu sou de uma geração que tinha professores que a gente temia... O professor de matemática, de história não, talvez hoje a relação seja um pouco mais aberta. O professor tem... a imagem do professor 'durão' está um pouco desconstruída, o professor é, ali, o adulto, o professor tem uma relação um pouco mais próxima e que bom que seja assim, né? que bom que seja assim... O que eu não sei, o que eu não saberia responder, pelo menos não agora... é se essa abertura é em demasia, a ponto de incidir na questão do respeito que nós falamos anteriormente... então, como esses professores atuais são mais afetivos, mais acolhedores, são mais, *entre aspas*, amigos. Então, talvez o respeito, aí, de um amigo para com o outro, seja um pouco menor não é? "Ah ele é igual a mim Ah então então essa questão da hierarquia antiga talvez despontasse né um respeito maior eu não saberia dizer se isso é legal não é essa é uma questão para se pensar... Mas, sim, o professor ainda tem tido essa autonomia, e tem sido dessa pessoa com uma forma mais acolhedora.

E: E tu achas que em relação a esses professores do passado e os de hoje houve uma evolução positiva ou não ganhou se coisas perdeu-se coisas como é que tu enxergas essas diferenças se elas existem né entre esse professor lá do passado e o atual?

P: Eu acho que se ganha hoje em dia, ganha-se mais do que se perde, ganhamos mais, porque são professores que estão, em certa medida, mais comprometidos, mais antenados, mais flexíveis, não é mais aquela figura que vai lá, conteudista, que mostra ali a autoridade. Essa relação humana essa relação de proximidade se evidencia a eu acredito que dessa forma atual mais se ganhou do que se perdeu. Se perde no contexto, talvez esse que eu disse para pensarmos, do respeito, do distanciamento, que por mais que possa parecer antiquado eu falar isso, reflète-se - mas é importante que se reflita né - se esse distanciamento não tem gerado conflitos que talvez não se gerassem antes, né?

E: Que tipo de conflitos tu achas?

P: Dessa relação professor aluno em sala de aula, de respeito e autoridade, de respeito à escola, porque talvez outros tipos de conflitos sempre existiram né não saberia dizer quais, mas essa relação mesmo, que eu falo, do respeito à figura do professor, ali, né, da professora..

E: E tu acha que os adultos, os professores eles têm alguma relação de dependência ou eles são totalmente autônomos naquilo que ele se propõe a fazer?

P: É, eu acredito que os professores são autônomos, sim... E eles conseguem, principalmente aí falando da realidade da escola pública, não é... na escola privada a gente entende que existe ali algum alguns padrões, algumas coisas que engessam um pouco trabalho

do professor. Mas acho que sim, acho que existe essa autonomia do professor, da professora, e mesmo existindo currículo, né, que é o que vem do percurso, mesmo ele sendo obrigado a seguir esse percurso, o professor pode fazer esse percurso de forma mais rápida, de forma mais lenta, com a forma contextualizada de uma forma que seja mais prazerosa ou de uma forma que seja mais tradicional. então isso seria ter uma autonomia, né, na sala de aula, o professor ainda tem toda autonomia, mesmo tendo essa ocorrência de falta de respeito, inclusive, destes últimos tempos, que nós temos visto, aí, de filmagens, gravações, denúncias, que foram temas, aí, recorrentes. Mas ainda o professor consegue ter a sua autonomia, sua liberdade para atuar, enquanto docente.

E: E em termos de resistência, contrariedade, inconformidade, o professor tem esse tipo de atitude hoje não tem?

P: Tem ainda. Se a gente for... Parafraseando aqui Foucault, né, 'onde tem a opressão, vai ter resistência... Sempre vai ter, então... ainda tem, (não não sei se o jogo não sei não, né?)... tenho certeza! Na verdade o jogo mudou politicamente, então se a gente for pegar o magistério público hoje, não é mais com greve que se conquistam as coisas. O magistério precisa descobrir outros meios além da greve, das paralisações, para chamar atenção da sociedade, para chamar atenção dos governantes, da própria escola que quer que as suas demandas sejam atendidas. Porque se for perceber os gestores públicos eles não tem mais medo de paralisações, de greves, aí é uma crítica que, inclusive, eu faço, até a mim mesmo, porque nós, enquanto categoria, né, e os meus pares... possamos pensar uma outra alternativa, uma outra possibilidade de criticar, de reivindicar melhor qualidade de trabalho, remuneração. Mas existe, sim, talvez não exista novas formas que essa resistência ocorra, mas ainda existe.

E: E nesse sentido tu como professor ou os teus colegas tu vêes que se envolvam com movimentos organizados em nome da reivindicação dessas demandas ou não tu achas que ficou focado na greve ainda não se descobriu outros movimentos como tu dissesse?

P: É acredito que todo o esforço ainda está voltado no âmbito da educação pública, ainda está voltado para este caso. Então as deliberações vem do sindicato, mesmo que haja inúmeras formas de se unir, mas tudo vai ser coadunado, reunido, ali, pelo sindicato. E, aí, geralmente o sindicato delibera por essas paralisações, então mais uma vez, eu não sei se esse modelo já não está bastante defasado, para a reivindicação, há muitos movimentos, mas sempre ali, acabando na questão da greve, na questão sindical.

E: E se não for em relação há um movimento de reivindicação salário demandas jornada de trabalho mas outros movimentos da sociedade tu acha que os professores se envolvem algum outro movimento social coletivo?

P: Eu acredito que sim, porque o professor é um sujeito que ele está... ele ainda é preocupado, o professor ainda é um sonhador, né, eu digo assim... talvez não tem aquela ‘placa’, né, o cidadão Lázaro, a cidadã Luciana... mas quando vai perguntar qual a profissão daqueles cidadão, vai estar ali o professor, né? Então talvez a ‘placa’, não é, um rótulo, não vá junto com a pessoa, mas, sim, os professores estão envolvidos em vários Campos na política no campo social ainda continua envolvidos digamos assim.

E: Tu te envolve com algum movimento?

P: Ah me envolvo... (risadas) me envolvo bastante, bastante, bastante... Eu gosto de trabalhar muito com a educação ‘não formal’, né? Que é o movimento Escoteiro, com quem eu me envolvo, é um tipo de educação, também, não formalizada, mas o movimento Escoteiro é o maior movimento de educação ‘não formal’ de jovens do mundo. Por incrível que pareça mesmo tendo essa caída é um movimento de educação de jovens em que os jovens vão lá não porque são obrigados mas por que querem né então tem essa decisão de uma coisa que foge um currículo não é porque muitos vão para escola obrigados e você tem um movimento onde as pessoas vão por livre e espontânea vontade né que não vale nota que não vale recompensas é importante não é bom que tenha esse movimento eu participo também de outras iniciativas né participando de cursos sociais cursos pré vestibulares sociais para inserir pessoas de baixa renda na universidade está ali agregado a recompensa de aprender o conteúdo que vai cair na prova mas é uma movimentação participo de organizações não governamentais e sociais que vão combater o racismo e a discriminação as intolerâncias também estou bem envolvido com esses movimentos porque Eu acredito que para além da sala de aula gente também precisa dar um pouco a mais né e a questão da intolerância religiosa e do racismo é um tema que eu gosto bastante de trabalhar que tem atingido a população brasileira né e mesmo atingindo um grupo étnico específico isso vai acabar refletindo em todos os outros grupos étnicos em toda a sociedade é que comete esse tipo de negação sim acaba sendo um problema de todos.

E: E para irmos finalizando fechando esse ponto do professor como tu acha que a sociedade em geral a mídia, o governo, a política... enxergam os adultos hoje?

P: (Risadas) olha... (risadas) é uma pergunta muito difícil, muito difícil, ficaríamos horas para tentar achar uma resposta... Mas eu acredito que a valorização humana do ponto de vista político não é dada por grupos que querem que seus pares sejam protagonistas, né? Então, existe uma política, existem políticas, ideologias, né, no plural, que são cíclicas, né? Existe um ciclo aqui, um ciclo ali, o que que eu quero dizer com esse ciclo que vai ter governos, grupos políticos, que vão valorizar o ser humano, né? como sujeitos como que está lá na Constituição não é o ser humano em si e vai ter outros grupos políticos ideologias que não vão

ligar para isso vai ser mais um CPF, mais um contribuinte apenas e esquece esse lado humano, né, o lado do adulto, da pessoa ou seja, quanto menos problema aquela pessoa apresentar, aquele adulto, aquele cidadão, apresentar, melhor! Problemas no sentido mais amplo, né, principalmente do ponto de vista social e do capitalismo, né? Todo mundo quer que os adultos sejam produtivos, produzam, reproduzam, pra que quem mantém o capitalismo, quem é beneficiário direto do capitalismo, mantenha os seus lucros. Ou seja, sem se preocupar com o bem-estar dessa pessoa sem se preocupar ou seja não existe o outro lado da moeda existe ao lado da moeda deles mas eu acho que é cíclico né eu tenho esperanças ainda que as coisas melhorem que tudo isso passe que a gente possa viver dias outros dias de sol e eu sou bem esperançoso eu ainda acredito nas pessoas e eu espero que esse ciclo passe logo de uma vez é o que eu espero.

E: E para fechar pois justamente a gente está vivendo nesse momento né no fim do meu estudo está no meio de uma pandemia junto com outras coisas que estamos todos vivendo como tu achas que o jovem na escola e o professor na escola vai andar no meio desse contexto que está instalado neste momento?

P: Ai é uma boa pergunta para a gente refletir, né? Eu estou com aproximadamente 90 alunos, 90 estudantes... perdão, 900 estudantes, né, divididos em 26 turmas que eu atendo. É bastante gente, tô com muita, assim, demanda de trabalho, mas eu entendo né, eu entendo que é um momento da história, atípico, né? Pelo menos pra nossa geração, não é, outra como essa foi há mais de 100 anos atrás, pra essa aí para a geração anterior, aí, pra essa é um momento bem atípico. Então, eu estou tentando, enquanto. Professor, me doar o máximo, né? Mesmo com toda a questão envolvida, emocional, que tem, estamos atingindo bastante. Com a questão financeira também, com tudo isso que nos atravessa eu estou tentando manter, disponibilizar da melhor forma, conteúdos, mas também apoio, humanidade, porque não adianta que professores na escola, no sentido mais amplo, da escola pública e privada, se matar no sentido figurado, para tentar cumprir carga horária, cumprir currículo, porque o mais importante agora é a vida, né? Isso a gente pode pensar quando melhorar, quando se acalmar, a gente pode pensar de que modo a gente pode recuperar, entre aspas, né? Talvez esse tempo perdido, não, porque essa angústia da sociedade e dos pais e dos colegas professores, da escola, como é que vai recuperar e tal, mas isso é um passo que tem que vir depois, né? É uma preocupação que a gente tem que ter depois, primeiro, agora, é resguardar a vida, é manter-se bem e, depois, a gente vai ter que pensar formas alternativas criativas e significativas para que a gente possa recuperar. Porque a gente não pode pensar no depois, né, se a gente não sabe se, efetivamente, vai ter o depois e quando vai ser isso... o depois, por mais que seja (risadas) não diria mórbido, mas

triste, né, de ver esse horizonte, né, com incertezas. A gente não tem é que sofrer muito, a gente pensar como vai ser... não sei se eu estou conseguindo passar o que eu quero dizer. Não é, mas nenhum tipo de irresponsabilidade amanhã eu não sei se eu vou estar aqui, não é? É tentar garantiu hoje da melhor forma possível com maior tranquilidade e todas essas coisas depois viram com mais calma a gente vai precisar sentar e planejar.

E: E a última pergunta seria como tu estás vendo que os jovens estão percebendo isso? Porque tu estás falando da visão de um professor, que está tentando manter o dia a dia. E como tu estás percebendo esses jovens que tu estás tentando ajudar como é que esses jovens estão reagindo?

P: Muitos estão bastante... bastante angustiados, assim, é que eles também não sabem, né? E a cabeça dos jovens, das crianças, funciona em uma outra velocidade. E de outra forma não é isso, não significa que eles não se preocupem, eles se preocupam, também, então eles estão bastante angustiados, bastante tensos, principalmente os que vão prestar algum tipo de concurso, né? (vestibulares e Enem) Estão preocupados com como vai ser o ano, por essa pressão da sociedade, né? E as coisas, do ponto de vista político, estão ocorrendo normalmente, né? O Enem, por exemplo, continua com a data marcada... então, isso tudo gera mais ansiedade. mais desgaste. De modo que eu acredito que o acompanhamento da família ou um acompanhamento psicológico, e nós, enquanto, professores, passarmos essa tranquilidade com coisas efetivas, naquilo que dá pra gente fazer, né? Tem um ditado até que diz que não dá pra gente fazer tudo. Temos que tentar não pressioná-los tanto. Mas eles estão bastante angustiados preocupados com tudo isso que está acontecendo...

E: Bem, eu te agradeço te desejo um bom trabalho muito obrigado pela contribuição!

Transcrição Entrevista Professor P4**Data:** 14/05/2020**Duração:** 1h 05 min**Plataforma Zoom****E = entrevistadora (Luciana Winck Corrêa)****P= professor**

E: Bem boa tarde. Então vamos começar, gostaria que tu começas falando sobre o teu tempo de experiência na área de educação, não é? Conta um pouco há quanto tempo tu és professor, há quanto tempo que tu dá aula para Ensino Médio, seja no EJA ou no ensino regular?

P: Bom eu trabalho como professor há 33 anos... 33 anos! Nesse tempo a gente inclui escolas da rede municipal, da rede estadual e a escola privada. Mesmo que por um tempo não sejam estudantes de Ensino Médio, como eu trabalho à noite (EJA) as faixas etárias acabam correspondendo, como se fosse os jovens de Ensino Médio. Nestes anos eu trabalhei do quinto ao oitavo ano, também atuei no Médio, e hoje com o EJA, então é bem variada, assim, essa experiência, bem variada e um bom tempo.

E: O que te levou a escolher ser professor ir para a educação?

P: Essa é uma boa pergunta... (risos) Eu tive muita dificuldade, assim, na adolescência, de definir o que eu iria fazer profissionalmente. Por que a minha primeira opção era ser jogador de futebol, aí acabou não dando certo, né? Aí, a segunda opção seria ser professor, mas na área da Educação Física, também não foi possível, porque naquela época os cursos de Educação Física eram sempre durante o dia, manhã ou tarde, né? E eu tinha que trabalhar, então eu não teria condições de cursar Educação Física à noite, né? Aí eu estou falando lá do início dos anos 80, e a minha terceira opção, porque eu sempre gostei muito de história e de estudos sociais, foi fazer a faculdade de Estudos Sociais, foi a primeira faculdade que eu fiz. Uma licenciatura curta, eu acho que já é até extinta hoje. Foi isso e mais tarde eu fiz o curso de História, e a opção por ser professor, ela veio assim... meio que por acaso, porque lá por bem início dos anos 80, acho que foi por 83 ou 84, eu tive a oportunidade de trabalhar no extinto Mobra, tu deve lembrar, e, praticamente, eu não ganhava nada, era um trabalho quase que voluntário, eu recebia ali uns 30 / 40 reais por mês. Parece mentira, mas ali eu disse “opa, eu levo jeito para falar em público. Parece que as pessoas entendem ali, o que eu falo, eu acho que eu levo jeito para ser professor!” Meu pai foi professor, eu tenho tios que são professores, então o incentivo veio da família. Mas uma curiosidade, a primeira faculdade que eu fiz, graças a Deus não conclui, foi Ciências e Matemática, porque era a única opção que eu tinha, naquele momento, de cursar a noite para seguir a carreira do magistério. Quando eu cheguei no último semestre,

né, eu cheguei a uma feliz conclusão: eu não vou ser um profissional competente, eu não gosto de Matemática e não entendo muito bem, não gosto de Ciências, entende, então eu vou ser uma pessoa frustrada. Aí, antes da formatura, já se aproximando... faltava alguns meses, eu solicitei - eu sempre estudei na PUC-RS - uma transferência de curso, lembro bem, quem me concedeu essa transferência foi o saudoso e falecido Odone Quadros, irmão do Lauro Quadros. Aí ele me fez a pergunta e eu não precisei me estender muito né ele logo entendeu que eu não seria uma pessoa feliz

E: Tu chegasses a fazer estágio?

P: Em ciências e matemática? sim sim risadas mas não curti não!

E: Tu achas que foi a prática que te ajudou a ver que tu não ias dar bem nessa área?

P: Não a minha própria história de vida né na escola eu sempre tive muita dificuldade na área das exatas muita dificuldade então eu não seria um bom profissional com certeza!

E: E hoje como o professor olhando lá para esse início que tu contasses um pouco o que que lá tu pensava sobre a carreira de professor e o que que tu pensa hoje sobre o ser professor o que tu mais gosta o que tu menos gosta...

P: Ah eu posso dizer, assim, que como profissional eu sou uma pessoa muito realizada! muito realizada! Porque... e, inclusive, eu falo muito na escola para os meus alunos, né? Falo muito isso para eles: “você não podem abrir mão na vida de vocês, de lutarem, nem sempre é possível exercer profissionalmente aquilo que gostamos de fazer...” Eu acredito que cada um de nós tem dons, isso nós descobriremos, qual é o nosso dom, e aproveitarmos esse dom profissionalmente. Então nós vamos ser professor, pessoas, mesmo que financeiramente às vezes não tenha uma compensação muito grande, e tu ainda vai ajudar os outros socialmente falando, entende? Então eu uso muito isso, mas eu sou uma pessoa muito realizada, eu acho que eu nasci pra estar dentro de colégio, eu gosto muito de colégio, né? Colégio, escola. Seja lidando com crianças, lidando com adolescentes ou até com adultos, né, porque há muitos anos, também, trabalhando à noite, a gente lida com pessoas bem adultas, por vezes Mais velhas do que tu mesmo entendeu? Então, essa função assim pra mim é muito gratificante. Por outro lado o que me cansa um pouco às vezes né, eu não vou te dizer que estressa, mas é muito cansativo, é ter que trabalhar 3 turnos. E eu venho dessa rotina aí há muitos anos na minha vida desde. Na época de faculdade tive que trabalhar, então lá se vão uns 36 ou 37 anos na minha vida com a função em três turnos. Então, isso é cansativo. Outra coisa que é muito cansativa é a parte burocrática, não é? Caderno de chamada e corrigir trabalhos, atividades... Até 2009 eu tinha 27 turmas nas escolas que eu trabalhava, então isso estava, assim, extrapolando... Quando eu

troquei de função na escola privada, já a partir de 2010, que eu assumi a função de coordenação, isso me deu uma boa aliviada, porque por mais, assim, que a gente tivesse uma rotina dura, de ter que resolver problemas e questões... Mas não se leva serviço para casa. Às vezes isso é complexo, então isso é o lado cansativo, né, da profissão?

E: Bem, tu falasses em cansativo mas falou em realização também, não é, tu dissestes até que estar dentro da escola para ti é ... que tu te enxergas dentro de escola. Mas tu imaginas o por que a escola existe, pra que que serve a escola hoje!?

P: A função da escola, hoje... ela talvez, assim, extrapola um pouco até suas funções originais. A gente que trabalha, assim, em comunidade de periferia, em Vila isso acontece... acontece muito, inclusive, as crianças te tratam como se tu fosse o pai, o avô, o padrinho... coisa que muitos não tem, não é? Então, a gente dá um carinho, uma atenção, não vou te dizer que seja muito, mais do que deveria, mas é uma função, assim, de muita responsabilidade, né? A escola tem uma função social além de educativa, além de pedagógica...

E: Social... como?

P: Social... É mais ou menos o exemplo que eu te falei, assim, de tu exercer funções e atribuições que vão além do papel tradicional de um professor, por exemplo, ter que dar um carinho, um colo, um conselho, chamar em particular e falar, às vezes, aquilo que aquele aluno, aquele jovem, aquela criança, não teria como vir da sua família... talvez nem tenha... É nesse sentido, assim... então, a periferia tem muito disso, muito disso!

E: E que diferença tu achas que faz pra eles então a escola na vida deles hoje?

P: A escola é fundamental! A escola é fundamental... porque a escola... eu te falo mais da escola pública, né? Porque é mais a questão do meu trabalho... a escola ela alimenta, ela enche a barriga, a principal refeição de muitos é feita na escola. Por vezes, ali por três e meia da tarde eles tão almoçando, não é? E limpa o prato! A escola tem a função básica que é a função pedagógica, a função do ensinar, não é? E tem essa função que eu mencionei antes, a função social, não é? E que é muito importante... muito importante! Acho que todos nós deveríamos ter esses dois parâmetros assim, né, o privado e o público. Isso nos completa... isso nos completa...

E: O que é que completa nessa tua visão, entre o particular, o privado, e o público?

P: Isso vai te dando assim, uma rodagem muito humana, entende? Tu consegues ser muito humano. Na escola privada, por exemplo, saindo um pouquinho de foco, na escola privada eu acho que eu aprimorei muito isso. Imagina, 30 anos dentro de uma escola privada, com todos os valores que ela apresenta... possibilita isso, te completa muito e faz como que tu tenhas muito mais condições de lidar com esses outros estudantes, mais carentes. Ou, mesmo,

a carência não está só no aspecto econômico, às vezes o estudante tem uma relativa situação socioeconômica, boa, mas não tem a atenção dos pais. Às vezes não tem a figura paterna ou não tem a figura materna e a escola também assume, nesse caso, uma situação muito importante, né? Eu acho que esse é o papel extra que nós temos hoje em dia e temos que estar preparados para isto.

E: Tu falando do hoje em dia, né, desse papel, tu achas que a escola anterior, do passado, ela adiantava mais do que essa de hoje? Ou não mudou? Como é que tu vê a escola de quando tu começou, em relação a isso que tu estavas dizendo agora, e como é a de hoje?

P: Recuando quantas décadas daí, do que está dizendo?

E: pode ser o tempo que tu tens de experiência, nesses 30 e poucos anos, o que tu já viu acontecer, o que tu já viu mudar... a escola vir a servir para este papel que tu estavas falando agora...

P: Sim...Eu acho que essas necessidades, que fogem ao pedagógico, elas têm aumentado... elas têm aumentado muito, porque é uma circunstância social, né? Então, por exemplo, se a gente retornar um pouquinho, ali até a década de 70, por exemplo, né? Claro que sempre houve separação conjugal, mas era uma coisa que a sociedade e a igreja, era uma coisa muito forte isso, não concebiam. Então, mesmo que os casais estivessem numa situação difícil, seguravam, mas era um elemento... Na época, isso vale para mim, quando era menino, por exemplo, boa parte das mulheres... qual era a função? “do lar”, né? Cuidar da casa, comprar as coisas para o marido e cuidar dos filhos. O que que aconteceu nas últimas décadas? Nós tivemos uma transformação muito grande, nesse quadro, não é verdade? Então, hoje, a separação dos casais é uma coisa comum, o incomum é encontrar um casal que tem anos aí de convivência... Hoje as mulheres, e nada contra, mas a gente sabe que estão indo ao mercado de trabalho, direto. Então, qual é a referência que muitas crianças têm? É o padrasto, a madrasta, o namorado da mãe, a namorada do pai, o avô, a tia... isso é muito comum, por exemplo, nas vilas que a gente trabalha, na periferia. Então, isso aumenta, mais ainda, o papel social da escola, nos coloca numa situação de maior compromisso. Outra coisa, as crianças são deixadas de manhã cedo na escola e lá ficam o dia inteiro, chegando em casa de tardezinha, ali já sonolentas, e às vezes não tem nem como ficar acordados para conversar um pouquinho, receber o carinho e a atenção do pai, da mãe. Então, isso tudo é muito complexo hoje. Na escola pública, por exemplo, acontece, em uma das escolas que eu trabalho tem o Ensino Médio e, a partir deste ano já, o Fundamental, em turno integral, então eles passam ali o dia inteiro. Então tudo isso contribui para que a escola amplie o seu papel digamos assim eu acho que nesse sentido.

E: E que dificuldades eu acho que isso gerou para o professor de hoje?

P: É uma boa pergunta essa. A dificuldade é o seguinte, né? A nossa profissão é uma profissão muito difícil, muito corrida, cheia de atribuições. Professor é um ser humano, tem seus problemas, suas contas para pagar. O professor de escola pública já um pouco insatisfeito como todos os contextos e tal, e mesmo assim ele tem que estar bem, ele tem que estar preparado, tem que estar com o coração aberto para atender aquela criança, aquele aluno, que precisa. Isso exige muita sensibilidade, isso exige um dom, como eu já havia mencionado antes. A consciência dessa missão, né? Estar disposto a isso, não é? Mas é um papel muito importante, muito importante.

Há um tempo atrás, há uns 3 anos atrás, eu fui o responsável pelo CIPAV na escola, é uma coordenação escolar para conter a violência. Tanto no âmbito escolar, quanto na periferia da escola. Então eu tinha acesso, assim, a todas as turmas do colégio, desde o primeiro aninho ali, do Ensino Fundamental I, até os maiores. Então, foi muito interessante, eu aproveitava isso para fazer reflexões, passar mensagens, fazia muita meditação com as crianças, né, para tentar acalmar, tentar assim... Mas isso é uma coisa muito interessante, muito legal, mas tem que estar preparado, né, aí tem que se preparar para isso.

E: E como é que tu vê as mudanças por exemplo, de 1 ano para cá, porque agora as coisas estão talvez mais rápidas, né? Então, em 1 ano, que mudanças tu já viu na escola e que tu achas que já impactaram, não sei se positiva ou negativamente, qual a visão de mudança que tu tens em 1 ano na escola?

P: Olha, um ano é um pouco difícil, assim de fazer uma retrospectiva, mas se recuar um pouquinho mais... O que que a gente observa nas escolas, e aí eu posso falar tanto na rede pública quanto na rede privada, são crianças e jovens muito mais agitados, são crianças muito mais hipertensas, são crianças que apresentam cada vez mais um déficit de atenção... Eu lembro bem, lá na minha época de colégio, classificavam os estudantes em 3 modalidades: ou era inteligente, ou era burro ou tinha disritmia (risos). O que aconteceu com a disritmia, entre aspas, a antiga disritmia, hoje ela se desmembrou em 20 ou 30 situações diferentes, o que naquela época se denominava assim, entende? Mas são crianças e jovens muito mais agitados, com pouco poder de escuta, entende e eu acho que isso aí é cada vez mais crescente. E é indiferente, penso eu, de classe social. Isso chama muita atenção. E aí tu perguntou a questão do ano, eu acho que a cada ano isso vem crescendo mais. Tanto é verdade que hoje além da orientação educacional se tem um profissional da e na escola, é um trabalho muito atuante, né? Outra coisa que repercute muito, é impressionante, assim, o número de crianças e jovens em situação especial, com dificuldades extraordinárias de aprendizagem. Então, se o professor não tiver a

leitura e a compreensão de entender isso, que é o que a gente observa, às vezes, num conselho de classe, o fuzilamento de um determinado aluno, que os pais nem condição de apresentar um laudo, tem, né? O responsável se não tem pai então isso me chama muita atenção muito mesmo.

E: Quando tu falas, criança, tu fala criança mesmo outro estás botando nesse ‘pacote’ o aluno, inclusive os mais velhos, os jovens!?

P: Não... a gente pode botar, assim, também os adolescentes, né? Mas chama muito, muita atenção, acho que é mais latente isso na própria criança. As professoras têm muita dificuldade. Eu exerci em escolas públicas várias funções: coordenação de turno, vice direção... E eu tinha um trabalho mais direto, assim, então quantas vezes eu tive que fazer intervenções, né, e auxiliar a professora. Às vezes ter que ficar dentro da sala pra ela conseguir dar uma aula, entende?

E: E nos jovens, tu observas que tipo de mudanças? Se tu fosse fazer um panorama parecido com o que está fazendo com as crianças?

P: O que eu vou falar é muito triste, mas é uma realidade! O que que acontece hoje, o índice de drogadição, ele cresceu muito, não é? E o número de jovens e, até crianças, desde 10 ou 11 anos, que trabalham para o tráfico é uma coisa, assim, assustadora! E quando eu trabalhas numa comunidade, mais específica, onde naquela escola 75% dos estudantes são dali, tu consegues enxergar isso de forma mais clara, né? Então, isso, na adolescência, é uma coisa que chama muita atenção, muito! Eu ainda tenho a sorte de trabalhar numa escola de periferia onde ainda tem um regime disciplinar muito rígido, entende? Então, aquele, assim, que não se enquadra dentro daquele esquema de estudo, botou aqui é para estudar... ele mesmo vai saindo, vai procurando outro rumo, outra escola, né? Já à noite é um absurdo, assim, o número de adolescentes que são usuários de drogas e que, notoriamente, muitas vezes vão nessa situação de drogadição para a sala de aula, vão com reflexo disso e é um agravante e traz dificuldade no trabalho do professor, né? Porque é claro que acaba atrapalhando a aula não? Então é uma coisa, assim, preocupante, para mim talvez seria o ponto número 1!!

E: Pois é, e aí por que será que esse jovem vai pra escola? O que tu achas que eles buscam na escola se eles já chegam assim, porque e para que a escola serve para esses jovens?

P: É duro te dizer isso, mas em algumas situações a escola serve para fazer o tráfico. A escola é um ponto social, de encontro, e aí é para conseguir drogas, entende? Então, o estudo, ele é um alibi, ele é... ele está no papel completamente secundário, entende? Isso é muito triste, mas é uma realidade que se tem, principalmente, no ensino noturno. Lógico, não são todos não é uma coisa, mas é muito presente é muito forte!!

E: Pois é... aí, já entrando em como tu enxergas esses jovens, no Ensino Médio... Esses jovens que estudam à noite... Como é que tu vês a gurizada, já não é nem gurizada, alguns já estão, pelo que tu disse num papel mais adulto, um perfil muito mais a frente, né? Mas quando tu tinhas a idade deles, olhando para eles hoje, quais são as diferenças?

P: Boa pergunta... bom, eu não sei se eu sou um bom exemplo, porque eu não fui um bom estudante, né? Eu repeti a escola muitas vezes... Eu estava na escola pelo social, pelas meninas, pela educação física... E o estudo era bastante secundário, então eu reprovei muitas vezes. Terminei os meus estudos, ainda era o antigo segundo grau, com uma idade mais avançada, não é? Acho que foi com 18 anos, ou 18 para 19 anos, mas a grande diferença é o seguinte, de novo eu vou voltar na questão da drogadição, na minha geração de 100 jovens eu posso te falar aqui pelo centro da cidade, pelas escolas que estudei, eu tinha um vasto conhecimento pelo futebol... Enfim, de 100 jovens, olha uns 5 a 8 era consumidores de drogas, e a droga era a maconha, principalmente a maconha. Agora, transferindo para hoje, de 100... quantos jovens são usuários de drogas? E aí nós não vamos ficar mais só na maconha, tá? Na minha geração de cada 10 meninos, 6 ou 7 jogavam futebol, jogavam bem futebol. Haviam mais campinhos, e para que serve o campinho e a praça hoje? É até um risco, é um perigo, entende? Então, era uma geração que praticava esportes. Poderíamos não ser bons alunos, mas não utilizávamos drogas e praticávamos muito esporte, principalmente futebol. É isso, já não é uma coisa que tu observas hoje, nas escolas, entende? A prática do esporte já não é tão incentivada, eu até me atrevo a te dizer que essa queda na história do futebol brasileiro, ela tem muito a ver com isso, né? Não se faz mais jogadores como antigamente. Acho que são algumas diferenças, assim, que eu posso te passar de parâmetros.

E: Em termos de autonomia, como é que tu vês os jovens de hoje?

P: Olha, essa pergunta, ela não é fácil de responder... Acho que é muito, muito relativo, muito relativo. Na escola onde eu atuo, no turno da tarde, eles estão no nono ano, há um passo do Médio. Eventualmente eles ainda têm contato com estudantes do Médio, eles são bem autônomos, são muito mais. Eu percebo, assim... eu não saberia te dizer, se isso, assim, é uma coisa mais geral, assim, mas eu percebo isso, com muita autonomia. Até porque, muitos estão numa escola que fica na divisa do urbano com o rural, então muitos deles ali, o padrasto enfim, o avô, o tio, o próprio pai... tem sítio. Então eles têm que aprender a lidar com agricultura ou com o gado, então eles têm, assim, esse pique, dessa autonomia, talvez influenciados por isso, não é? Mas eu acho que o jovem, de uma forma geral, ele carece um pouco de autonomia hoje.

E: O que que tu achas que falta para essa autonomia se desenvolveu para existir a autonomia?

P: Incentivo familiar eu associo muito isso à família, né? E a gente observa assim, que em muitos falta um objetivo, uma meta de vida. Às vezes eu levo uma vida difícil, uma vida com carências, mas autonomia, eu acho que é uma coisa a ser até trabalhada na escola, não?

E: Tu acha que eles chegam a ser dependentes ou tem mais a ver com essa não observação de significado de meta de vida que tu falou?

P: Eu acho que as 2 coisas se a gente pegar o por exemplo o lado do conteúdo das matérias, são bastante dependentes, bastante dependentes. Dependentes da figura do próprio professor, não é? De ter que mostrar às vezes aquilo que é óbvio, digamos assim. Mas tem, ainda, essa certa dependência - para mim é muito forte - na questão mais pedagógica. E, essa questão da autonomia como é que ela pode ser desenvolvida? Isso aí não é uma frase minha, isso aí o saudoso professor Menegola, que trabalhou muitos anos no Seminário, ele dizia '*a principal função da escola é auxiliar os estudantes a construírem um projeto de vida!*' E eu acho que dentro desse projeto de vida entra a questão da autonomia, né? Ter autonomia para poder buscar as coisas poder ter objetivos na vida.

E: Mas se tu acha que em relação ao passado os jovens lá do passado (o tempo que tu quiser olhar isso), melhora, pioro... também se precisava desenvolver autonomia ou não?

P: Boa pergunta, boas perguntas... eu acho, assim, ó... os objetivos eram mais claros e era um objetivo, mais ou menos, padrão. Então, por exemplo, vou pegar minha geração de Juventude, o que é que a gente queria, até mesmo... claro, alguns, para alguns... ter um carro ou uma moto, era uma prioridade, mas para a maioria fazer uma faculdade, ter uma profissão e um emprego fixo e esse emprego fixo estável E ele (emprego estável) vinha como, através do que? De um concurso público. Então, a maioria daqueles que foram meus contemporâneos de Juventude hoje trabalham no Banco do Brasil, na Caixa Federal, na Corsan, na CEEE... a gente buscava isso. Isso tinha um incentivo familiar e autonomia para buscar porque tu sabia que tu terias que pegar pesado pra chegar lá passar naquele concurso mesmo no vestibular não era uma coisa fácil então eu acho que a gente tinha mais autonomia assim isso foi se perdendo um pouquinho ao longo do tempo e o incentivo familiar mais forte mais presente até pela questão que eu mencionei antes que a família tinha uma estrutura mais consolidada não então não era só incentivo, era cobrança mesmo. Então ali com 18 ou 19 anos no terceiro ano do segundo grau, vinha a cobrança né? Do meu pai, da minha mãe, da família, da sociedade... então chega um ponto que tu tem que te virar, né? Aliás, é uma expressão antiga, né? "Te vira!!" É ou não é? Lembra? 'Te vira' o que quer dizer, te vira, vai atrás, bota a mão na massa... que é outra expressão antiga. Eu tenho impressão que se perdeu um pouco isso.

E: Mesmo na escola pública?

P: Eu acho que é de uma forma geral...

E: Pois é e como é que tu vê que acontece na mesma linha porque a gente falou de autonomia a gente falou de dependência e a questão da resistência ou da contrariedade em relação ao adulto os jovens de hoje tem se tu avaliar em relação aos jovens de antigamente ou não tem?

P: Olha, acho que a contestação ao adulto ela sempre existiu e talvez sempre vai existir. É um choque de gerações, mesmo que os contextos de época sejam, assim, diferentes. E eles são, né? As coisas têm mudado com muita rapidez, mas eu acho que esse choque sempre vai existir. Talvez, assim, com características e ondulações um pouco diferentes, né? Então isso sempre vai ter. Agora te dizer, assim, eu acho que pela família mais tradicional que se tinha com pais um pouco mais autoritários, mais rígidos, essa contestação era um pouco mais freada. Às vezes é um pouco mais difícil, né? Hoje eu acho até que se contesta mais, eu não contestei tanto meu pai, por exemplo. Já os meus filhos me contestaram mais...

E: Como é que a relação então hoje dos jovens com os adultos e vice-versa?

P: Olha não é uma relação muito fácil. Mas aí quem tem mais maturidade, né? Quem tem mais condição de tentar se adequar, eu acredito que os adultos, de fazer uma leitura, de ter uma compreensão, de poder achar um jeito, uma forma, um manejo de quadro para chegar até esses adolescentes. Isso vale tanto, penso eu, na condição de pai, mãe, quanto na condição de professor, né? E levando um pouco mais pro lado da nossa profissão, ser professor, e a gente sabe disso, exige muito mais do que a formação universitária, exige que tu tenhas um jogo de cintura muito grande. exatamente para saber lidar e ter argumentação consistente o suficiente para poder entender e lidar com esses jovens, né? Porque eles podem ser pessoas persistentes, às vezes, mas um bom argumento, é sempre bom ter um bom argumento não é?

E: Tu acha que os jovens têm mais condições de argumentar hoje?

P: Aí depende um pouquinho, acho, até da condição social e do nível cultural que eles têm. Porque é claro que para poder argumentar tu tens que ter é uma boa fundamentação, e aí eu acho que o jovem, né, no caso o aluno, também em geral, né, das escolas da rede privada, eles têm essa melhor condição apesar que...

E: Isso depende de quê conhecimento informação oportunidade de que depende?

P: Acho que depende da formação da leitura, né, enfim, de toda sua bagagem cultural, porque aí ele vai trazer bons argumentos, ele vai te contestar com argumentos. E aí acho até que é mais difícil, né? Claro que tem exceções, por vezes se encontra em escola pública alunos

que têm um poder de argumentação e uma oratória assim fantástica, isso tem que ser incentivado!

E: Pois é, nesse sentido, tu achas que os jovens buscam se organizar hoje, para se opor seja a adultos sejam causas!? Tu vês essas organizações entre os jovens?

P: Olha isso também é muito relativo, né? É muito variável, porque, por vezes, não vem a reação, não vem por conta de uma argumentação. Ela vem para uma reação violenta, não é, às vezes, argumentação é a violência. E isso vale tanto na relação com os pares quanto com os professores, né? Nós temos várias ações, aí, que exemplificam isso que eu quero te dizer, né? mas eu não Sei se eles têm essa organização...

E: Eu vou te trazer um exemplo tá é na época que tu era jovem existe um grupo que se organizavam para causas?

P: Existia existia...

E: Que tipo de grupo que tipo de causa que o jovem dessa tua época reivindicava?

P: Mas não era todo mundo, não... (risadas) Esse exemplo que eu vou te trazer assim, eu ainda era menino, né? Eu lembro, acompanhei tal, mas, por exemplo, ali na época da ditadura, né? Tinha mais Juventude engajada. Se a gente pegar um pouco mais adiante, ali na época do impeachment do Collor, tinha uma Juventude muito engajada. Eu acho que ele foi o primeiro movimento, assim, que eu lembro de ter visto de um grande engajamento juvenil, o impeachment do Collor..

E: Hoje tu não vê isso?

P: Eu acho que a gente vê, assim, hoje eles são mais organizados nesse sentido, na própria escola privada que trabalho, às vezes ali o grupo de jovens, o Grêmio estudantil o voluntariado, isso são organizações...

E: Mas isso parte deles?

P: Olha eu acho que o incentivo do adulto, ele sempre é importante e fundamental, mas tem muitos que já tem, naturalmente, esse ímpeto assim essa vontade de participar isso está neles tanto é verdade que muitas vezes eles nos trazem propostas não é eles nos trazem ideias.

E: E na escola pública tu vê isso assim essa organização em torno de alguma causa ?

P: Ela é menor, ela não é tão notória, digamos assim, não é tão notória. Nesse aspecto eles são um pouco mais acomodados, né? Quando se organizam, eventualmente, é contra um professor que não gostam, aí, ou para fazer uma reivindicação de um torneio, de uma festa, né? Pra essas coisas assim eles se organizam bem, não é? Para juntar dinheiro, lá, para formatura deles, é mais nesse sentido, não é uma coisa, assim, mais politizada. Aí já é mais complicado, já é mais difícil.

E: As escolas públicas onde tu trabalhas não chegaram até aquelas ocupações?

P: Não, não, não, não...

E: E o que é que tu acha que os teus colegas professores ou as coordenar ações ou a sociedade o governo como é que os adultos em geral enxergam esses jovens de hoje também?

P: Olha, eu acredito que dentro do magistério ainda há, na escola pública, uma visão muito tradicional, por incrível que possa parecer, onde o professor, é... o professor ele está num pedestal superior, sabe a gente percebe muito isso, muito isso. Eu, pessoalmente, confesso que eu já fui, assim, muito mais contestador. Esse posicionamento, não é que eu tenha me acomodado, mas é... às vezes a gente acaba até desistindo um pouco, de levar esse mundo em ponto de faca, que nem se diz. Mas isso eu acho que ainda é muito notório, uma visão assim muito tradicional. Eu vou te dar um exemplo, os conselhos de classe, sabe? Os conselhos de classe, por vezes, é uma *Santa Inquisição*, sabe? Então, eu acho que é a hora de se ver todo mundo numa abrangência de aspectos, de situações que precisam ser consideradas...

E: O que seria a Santa inquisição que tipo de colocações são feitas sobre os jovens?

P: (Risadas) Bah! na verdade estão ‘ferrando’ os alunos ali ne, tchê! Faltam ali 4 ou 5 décimos e puxa, pelo amor de Deus! Vamos observar outras coisas, né? Esse aluno teve progresso, qual é a sua dificuldade, ele não tem um laudo formalizado pela família, mas é notório que tenha dificuldades. Um estudante que tem uma situação especial e merece ser visto com outros olhos né é um estudante que tem dificuldades é uma coisa que eu respeito muito a dificuldade sabe tu sabe que ele não vai conseguir passar aquilo ali é um limite dele infelizmente não é isso não quer dizer que ele não tenha outras aptidões e que não possa se desenvolver na vida por outros caminhos Ah porque ele não domina matemática talvez ele nunca do mini né por exemplo mas ele vai poder ser um cidadão sim ele tem valores ele tem qualidades em outras áreas então eu acho que falta ainda essa visão é uma educação mais humanizada né mas democrática sabe até já melhorou pra te falar a verdade mas ainda é muito visível é notório frequente isso.

E: Tu já ouviu falar desses coletivos, fora da escola, coletivos que se organizam, de jovens, seja culturalmente, seja politicamente, seja por uma causa... tu já presenciou a ação desses coletivos ou tu já ouviu falar? O que tu ouviu falar deles?

P: Por exemplo assim em questões políticas?

E: Têm coletivos culturais, que manifestam-se por poesia, por dança, por grafite... tem coletivos mais politizados, tem coletivos em prol de causas - por exemplo, ecológicas... Estou

trazendo alguns exemplos. Tu já teve notícia de algum desses coletivos, alguns mais próximos de ti ou mais distantes?

P: Sim, lá na comunidade que eu trabalho na volta de estar humano já apareceu por exemplo capoeira há um grupo que curte jovens que participam de CT GS futebol nem se fala apesar de que decaiu um pouco mas acho que o que mais agrega ainda é o que mais agrega aí eles formam times né e aí já formam um grupo de amigos não é agora também tem outro aspecto que a gente tem que levar em conta aqui hoje por incrível que pareça pode não ter o que comer mas tem um celular né o virtual também né os grupos no virtual isso aí é mas isso né aí é geral aí é geral..

E: E o que é que tu acha que leva eles a formar esses grupos no virtual são interesses ou é só falar o que tu acha que é o motor que une esses grupos?

P: É um modismo... é um modismo, é o interesse, é a questão de namoros, eu acho que é muito amplo, assim... manter-se informado, cuidar da vida do outro... por que não são poucas as situações em que eles se provocam e brigam ali por redes sociais e depois isso vem para na escola, não é?

E: e tu achas que o professor hoje, na condição de adulto e professor, Ele também se engaja como grupo em movimentos organizados ou o professor vai lá dar sua aula e as demais individualmente?

P: Olha nós temos aí algumas boas exceções, boas exceções. E ainda dentro daqueles exemplos que eu te dei antes, por exemplo, eu tenho colegas, nas 2 escolas, que curtem muito o tradicionalismo, então eles trazem isso. Eu tenho um conhecido, numa Escola, tem um outro colega, em outra, que gostam que tem essa vivência, que tiveram a sua vida ligada a isso e trazem isso. É muito forte. Eu mesmo, agora já não tenho mais condição de fazer isso, mas eu já tive escolinha de futebol lá na minha comunidade e cheguei a reunir assim mais de 100 meninos, entende? Mas tem esses exemplos, assim. Também não são todos, mas tem a própria música, por exemplo tem alguns que gostam muito de música, então incentivam os alunos, né ?

E: Em movimentos de cidadania ou de política tem professor que se envolve ou não o professor hoje não tem tempo pra isso que tu acha do professor em relação a esses outros tantos coletivos?

P: Eu acho que já não é tão frequente esse envolvimento aí, sabe? Não é tão frequente, eu, pessoalmente, apesar de ser professor de história, eu procuro nessas questões de política... e perguntas não nos faltam, principalmente no EJA, assim eles querem saber o nosso posicionamento, querem saber a nossa opinião sobre as coisas, mas eu procuro assim, me abster

de posicionamentos, eu não acho correto, né? E quando faço alguma manifestação, eventualmente a gente faz, tem que fazer, eu gosto, eu sempre disse o seguinte: olha quem está falando agora é o cidadão, quem está emitindo opinião é o cidadão, não é nenhum professor. Então, enquanto cidadão eu faço essa ressalva, eu penso assim, mas respeito as opiniões contrárias. Acho que isso é muito importante, entendeu? Tu não se está ativo em posição radical, né? E às vezes tem que dar uma podada, porque aí começa 2 grupos que têm posicionamentos diferentes, começa a ficar muito aflorada a discussão, né? Grupos que têm posicionamentos diferentes começam, aí tu tem que dar uma podada ali no embalo, né? Mas é um cuidado muito grande, penso eu, que a gente tem que ter nesses momentos, assim, não dá para misturar as coisas, né, na condição de professor...

P: e quando tu eras jovem, como é que tu viu os teus professores? Hoje tu é um adulto, professor, mas quando tu eras jovem, como os jovens com quem tu trabalhas hoje, como é que tu vias esses professores, da tua época?

P: Eu ainda peguei uma época muito tradicional, então, assim, lembro muito bem de professores lá do primário, professoras, né? Lembro. lembro de todos eles assim, mas te confesso que poucos me marcaram, poucos me marcaram assim, ao ponto de ter algum como grande referência. Eu fui ter referências na Universidade, aí eu tenho pelo menos umas 2, a primeira referência que eu tive é o professor Bellomo, professor de história na PUCRS, e também o professor Arnoldo, esses foram as minhas maiores referências, e no cursinho pré vestibular também o Edson de Oliveira, saudoso, já falecido, esse aí era uma figura, né?

E: Que características deles para ti serem referências?

P: Primeiro lugar, assim, pessoas extremamente acessíveis, apesar de ter muito conhecimento. Então, acessíveis, muito didáticos, extremamente didáticos ao ponto de conseguir sistematizar, digamos assim, o conteúdo, de forma que tu conseguisses entender as coisas. O Arnoldo, por exemplo, ele repetia a mesma coisa 3,4 ou 5 vezes, com adjetivos diferentes, com expressões diferentes: é bonito, é belo, é maravilhoso, é espetacular... Ele ia dizendo a mesma coisa, quer dizer, tu pegava a idéia... Então, isso eu aprendi com ele e eu adaptei para o meu trabalho. O Bellomo extremamente querido, extremamente querido. Ele fazia aulas de campo conosco, aos sábados, fora do horário. Nós estudávamos a arte no cemitério, então se tirava fotos, se conhecia cemitérios de interior, das grandes personalidades e assim, oh, a confiança que ele depositava na gente era algo absurdo. Ele adorava cafezinho, porque nós tínhamos 4 períodos juntos, 2 antes e 2 depois do intervalo, nós tínhamos provas longas com ele e chegava na hora do café, que ele não abria mão, ele descia, sem dizer nada, e

nós ficávamos sozinhos na sala de aula, fazendo provas, nós éramos incapazes de colar, isso eu praticava muito e ainda pratico com os meus alunos, a questão da confiança, sem contar a afetividade, né? Sem contar a boa relação né?

E: E como é que tu achas o que os jovens de hoje enxergam os professores os teus colegas tu consegue perceber isso?

P: Eu acho que o professor de hoje sem dúvida nenhuma ele marca mais ele marca mais...

E: O que leva o professor de hoje à ser uma marca maior?

P: Olha... isso, por exemplo, assim, ó... eu tirei muito da escola privada, ali eu aprendi isso, você tem que ser mais do que um professor, você tem que ter uma relação, claro dentro de limites, obviamente, né... mas uma relação de afetividade, uma relação de carinho, uma relação de amor, de cuidado... Acho que cuidado é uma palavra muito importante. Esse cuidado nesta relação com o estudante. Eu não sei te dizer, assim, se é por uma carência familiar, mas os professores, hoje, marcam e marcam bastante, ao ponto de influenciarem os estudantes na escolha das suas carreiras, né? Não são poucos os alunos que nos dizem “Ó, professor, eu segui esse caminho, eu fiz essa faculdade, eu segui essa carreira profissional, porque você me influenciou” Eu vejo muitos professores, hoje, que conseguem isso, né? Dentro da escola privada onde eu trabalho, por exemplo, eu já havia frisado lá no início, é uma grande escola para nós educadores, para nós professores, desenvolvermos essa capacidade, essa habilidade, essa competência, esse dom, né? De educarmos com um outro jeito acho, de uma outra forma que vai além da simples transmissão de conteúdo, como dizíamos antigamente... além das idéias simples, da aula convencional, né? E te digo com muita alegria que tenho visto muitos professores, também na rede pública hoje com essa característica, essa de terem assim uma ótima relação com os estudantes, de serem muito queridos, muito afetivos. E é claro que tu tendo essa relação, tu já não vais ter problemas de disciplina, os problemas disciplinares serão bastante moderados ou reduzidos pelo tipo de relação que se estabelece.

E: Em termos de ação educativa do professor talvez que o professor tem autonomia ou ele tem dependência de alguma coisa da instituição escolar como tu vê do professor no seu papel em termos de autonomia e de dependência?

P: Olha eu acho, porque ainda há uma certa dependência, porque, principalmente nos últimos anos, as diretrizes elas vêm se transformando e se transformando bastante não é? Então, enfim, ali na época dos ciclos, né? Aí, tu depende da supervisão escolar, tu depende das diretrizes, das informações que a escola vai passando. São novas diretrizes e bases, então isso cria uma certa dependência, principalmente daquilo que as coordenações e a direção vão passar,

né? E é claro que essas exigências, elas vão ser diferentes e relativas dependendo da escola, não é? Dependendo da entidade. Mas acho que essa tendência a autonomia, eu acho que ela existe, eu acho que no momento da sala de aula, que tu estás seguindo ali, né, os regulamentos que cada escola tem. Sim, eu me sinto autônomo para fazer o meu trabalho, mas dependente nessas questões de diretrizes pedagógicas e que tem se transformado muito. No estado, por exemplo, chega a um ponto de que em cada governo sabes que vem uma coisa diferente. É lições do Rio Grande, são as novas diretrizes e bases... então, isso cria uma certa dependência, assim, ligada aquilo que o pedagógico vai passar.

E: Em termos de resistência e contrariedade, como é que tu vê os adultos de hoje?

P: Os professores? Ah, tu pode ter certeza que a resistência existe, né? Até porque sempre que vem mudanças, elas vêm acompanhadas de muito trabalho, não é? Vem com muita necessidade de interação com aquilo que é trazido... E por vezes, assim, tu não concorda, tchê! Ah não concorda, mas olha só vão botar... vou te dar um exemplo, vão botar esse conteúdo de história para uma criança de quinto ano? Essa criança vai ter dificuldade de acompanhar esse conteúdo. E acabam fazendo uma miscelânea, que te leva a pensar: “será que esse cara que está propondo, essa equipe, esse grupo... eles já pisaram em uma escola? Então, bom mesmo que não seja explícito, mas a indignação... pessoalmente, muito já me indignei, né? Não é que eu não sinto, mas tem que fazer, não adianta nada, né? é o que eu posso te falar...”

E: Como é que como é que fica o trabalho do professor diante dessas coisas, que vem colocadas assim e que mudam a toda hora, e que são diretrizes que às vezes tem essa contrariedade?

P: A palavra de ordem é se adequar... não adianta, porque o que tu vai fazer? Agora mesmo, neste período de isolamento social, a gente trabalhou muito na nas escolas públicas, não é? Claro que não tem o mesmo recurso, as mesmas condições das escolas privadas, mas trabalha todo o dia. Tivemos 2 cursos, por exemplo, e no último curso cada um de nós fez ali, ó... nos tínhamos que colocar as habilidades e... agora me falta a outra palavra... o que chamava de conteúdo, de programas de conteúdo... E sim, todos nós fizemos, eu ainda dividido por trimestre, quer dizer são milhares de professores que fizeram isso. E vai servir pra alguma coisa, alguém será que vai ler aquilo ali? E deu trabalho para fazer! Então isso indigna um pouco a gente entende? Mas... (sacode a cabeça) a gente vai se acostumando e a cada novo governo já espera: “Lá vem bomba!”

E: Tu achas que hoje o professor aceita isso, mais passivamente, ou tem movimentos que se organizam para colocar isso: “aqui a gente acha que não vai funcionar não dá pra fazer assim”?

P: Esses movimentos dependem muito dos movimentos pedagógicos, eles dependem muito assim da abertura que a escola vai te dar. Se tu tens uma escola onde a direção as condenações são rígidas, e eu tenho essa experiência, isso é mais difícil! O negócio já vem pronto: “é isso aqui, tem que fazer e vamos fazer da melhor maneira possível!” Entende? Não há tanta abertura assim. Em outras escolas, e também depende do perfil principalmente da supervisão escolar, da coordenação pedagógica, tu tens um pouco mais de abertura para negociar. Aí sim, se mudar essa ordem aqui vai ficar mais fácil. Claro que dentro daqueles parâmetros apresentados, entende, que tu tem um pouquinho mais ou não de autonomia. Te confesso que tem coisas que é difícil engolir!

E: Ah, pois é Nesse sentido como é que tu e seus colegas acabam se considerando enquanto professor e cidadão. Então isso fica apartado , fica separado?

P: Boa pergunta, às vezes até uma contradição, né? Há o pessoal da área da das Humanas, por exemplo, não é, tipicamente são contestadores, são argumentativos, né? São de ir a luta, mas eu vejo às vezes, principalmente na escola pública, que o pessoal já está meio cansado, já está meio que desistindo e se acomodando. Porque são tantas situações, por exemplo: hoje os salários continuam atrasados, hoje os salários continuam defasados, hoje já se perdeu grande... alguns perderam 80 ou 90 por cento de difícil acesso. Agora se ressentem, entende, mas já não vejo mais, assim, aqueles movimentos mais consistentes, mais longos, o pessoal já não está muito pra greve, para depois ter de recuperar. Acho que, pessoalmente, já vai perdendo... foram tantas situações, assim, sistemáticas, que muita gente se acomodou, tá? Olha e vê que não adianta nada, não vai mudar se no for a fundo, vai ficar assim mesmo, então...

E: E nesse sentido, como é que tu achas que sociedade, governo, mídia... enxergam os adultos e os adultos professores?

P: Mais uma boa pergunta, né? Mais uma boa pergunta... É isso aí também é muito relativo de governo para governo. Ah, mas é claro que a Educação, ela carece de um olhar, assim, mais, mas carinhoso, digamos assim, mais atento. Olha, vou te dar um exemplo, não gosto de... um determinado governo, não é, em que os salários eram atrasados... Ah passa isso de uma forma adequada, explica isso direitinho para as pessoas, tá? Tenha consideração por essas pessoas, por essa classe que tem uma família para sustentar, que é uma classe muito importante, não é isso aí? É ‘chavão’ que a educação é um motor de uma sociedade, que ela forma as profissões, entende? Mas, assim, de uma forma geral eu acho que o que falta, assim, é um pouco mais, um olhar... a gente se sente mal, sem consideração, os processos de valorização de uma forma geral eles não existem.

E: Ah, mas em termos de olhar o professor como um adulto responsável, como é que tu achas que os adultos são considerados na nossa sociedade hoje?

P: Adulto professor ou adulto no geral? Ah, daí falando bem sincero, é muito relativo! Existem adultos e adultos, não é? Tem adultos que são modelos espetaculares, são luz para os jovens e para outros adultos também. Mas há adultos, e nós não precisamos citar nomes, né, que convenhamos, né, não tem responsabilidade, muitas vezes não são nem dignos dos cargos que ocupam. Então, eu acho que é muito amplo e muito relativa essa questão. Até mesmo na condição de... saindo um pouquinho da questão profissional... até mesmo na condição de pais e mães, né? Há pais e pais, mães e mães... E são adultos, também. Então é muito relativo, é muito relativo. Temos modelos extraordinários, não é? E isso aí difere de classe social, é bom que se diga, a gente vê nas comunidades de periferia, não é, gente pobre, mas líderes comunitários, pais, mães, avós... que são exemplos comoventes de vida. Enquanto vê nas elites, aí, pessoas que são contra-modelos e tudo que fazem é ostentar. Isso constitui, logicamente, um mau exemplo, que, mesmo assim, não deixa de ser seguidos por muitos jovens.

E: Pois é, nesse sentido, tu acha que os teus colegas, eles ainda acreditam no próprio papel como professor? Eles ainda... tu falou um pouco do desânimo, né? Mas como é que tu achas que os teus colegas se vem enquanto adultos dentro da escola?

P: Olha, mesmo que muitos ainda têm um perfil um pouco tradicional, mas eu acho que o senso e a noção da nossa responsabilidade enquanto educadores adultos, e adultos educadores, eu acho que isso existe, né? Eu acho que até é um pressuposto, se não, não é possível, não vai ter condição de trabalhar dentro de uma escola. Agora eu acho que isso é, de uma forma geral, a nossa conscientização, eu acho que ela existe, sim. ela tem que existir, tem que existir...

E: Tem que existir por que?

P: Veja o tamanho da responsabilidade da nossa função! O tamanho da responsabilidade... Você, ali, é responsável por educar e por, por influenciar, por direcionar vidas, né!? futuros cidadãos, futuras pessoas, a escola forma cidadãos, educa pessoas, tá? E aí, como a gente já conversou bastante, também, todo o papel social, certamente, claro que se perdeu muito pro crime, para o tráfico, a criminalidade... mas também se salvou muitas almas, e aí eu me refiro à escola e ao professor, me refiro ao adulto, acho que isso vale tanto numa ação coletiva de escola, como tem escolas onde isso é muito forte, quanto exemplos de ações individuais, de professores, nesse sentido.

E: E para fechar a nossa conversa, se for pensar nesses jovens em 2020, né? E inclusive agora, com essa coisa nova, aí, de pandemia, de desafio de sociedade pela frente... o que que tu, um professor com 30 anos de experiência, enxerga nesses jovens que tem aí, uns 3 anos do

Ensino Médio para dar conta, às vezes já está no último ano, no meio de um desafio como esse que a nossa sociedade está, nesse momento...

P: Tenho percebido assim, na fala das juventudes, e de alguns adultos também, do EJA, e até das crianças... que a gente tem feito ali os conselhos com as turmas e também pelo Google sala de aula, a gente teve acesso. E eu estou vendo, assim, bastante preocupação. Hoje mesmo, ali o pessoal do Terceiro ano (EM), expressando a preocupação. Ao longo da semana nós tivemos a oportunidade de ouvir, verbalizar isso, né? Como é que nós vamos concluir esse nosso ano, não é? E o pessoal do EJA também vai ser pior ainda, né? Ah, eles estariam concluído agora, em julho, o curso. Então eu vejo muita preocupação, muita preocupação, mas acredito eu, assim, que assim como para nós todos, adultos, este período desse momento tem sido um momento de grande aprendizagem e crescimento, apesar, né, de muita coisa, muito receio, muito medo, né, do que possa acontecer conosco, ou aos nossos familiares... mas eu acho que é um momento de crescimento. E aí, essa questão da autonomia, que nós falávamos antes, eu acho que, por incrível que pareça, está incentivando a autonomia. Ah vou ter que me virar! E não cai do céu, lá. Eu até mandei uns vídeos para os meus alunos, lado doas turmas e também pro EJA, eu fiz uns vídeos.. da bastante trabalho, mas a gente fez alguns. Mas a maioria das aulas é ali, na telinha do computador, na telinha do celular... é o conteúdo, a gente procura passar, são as orientações, e eles tem que se virar, tem que se virar na tecnologia, assim como aconteceu comigo. Tem que se virar na questão dos conteúdos, das aprendizagens, aqueles do Ensino Médio que eu coloquei que ainda tem aqueles que têm a expectativa de um Enem, de um vestibular, dos concursos... eles estão bastante preocupados com isso, também. Então, essa pandemia, nesse sentido, de toda a situação, ela está contribuindo para o crescimento da autonomia das pessoas, e aí a gente inclui o jovem e o adolescente, também. E talvez este seja o legado dessa situação tão triste e dramática que estamos vivendo , na verdade isso a gente tem observado bastante, assim...

E: Bem então agradeço pelo nosso momento de troca de conversa te desejando um bom trabalho.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br