

# A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas

Processo de produção do conhecimento: Pesquisa em andamento

Grupo de Trabalho 22: Sociologia da Infância e Juventude

Juarez Dayrell<sup>1</sup>, Rodrigo Ednilson de Jesus<sup>2</sup>, Lycinia Maria Correa<sup>3</sup>

## Resumo:

Esta comunicação visa apresentar os resultados da primeira fase da pesquisa intitulada “A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas”, que buscou focalizar grupos de jovens adolescentes excluídos da escola, ou em processo de exclusão, para compreender os padrões e as causas desta exclusão através de grupos focais e entrevistas em profundidade com jovens de 15 a 17 anos nas cidades de Belo Horizonte e Brasília.

Ao longo dos grupos focais e entrevistas os jovens expressaram as mais diversas representações sobre a escola, evidenciando a presença de uma estrutura social excludente que interfere diretamente nas trajetórias escolares, o que aponta para a dimensão da reprodução das desigualdades sociais. Mas também a presença de mecanismos internos à escola que, no seu funcionamento cotidiano contribui para este processo de exclusão.

**Palavras chave:** Juventude, Escola, Exclusão

Esta comunicação visa apresentar os resultados da primeira fase da pesquisa intitulada “A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas”, desenvolvida pela equipe do Observatório da Juventude da UFMG em parceria com a UNICEF e Secretaria de Educação Básica do MEC em 2012. Esta investigação é parte de um estudo mais amplo intitulado “Iniciativas para lidar com a exclusão de adolescentes na Educação de Ensino Médio” (Addressing the exclusion of adolescents in Upper Secondary Education Initiative- EUASI), implementado pela UNICEF e o Instituto de Estatísticas da UNESCO, envolvendo 24 países em desenvolvimento de renda média da África, Leste da Ásia, Leste Europeu e América Latina.<sup>4</sup>

A presente pesquisa buscou focalizar grupos de jovens adolescentes excluídos da escola, ou em processo de exclusão, para compreender os padrões e as causas desta exclusão através de grupos focais e entrevistas em profundidade com jovens de 15 a 17 anos. Foram realizados nove grupos focais e dezenove entrevistas em profundidade com jovens adolescentes nas cidades de Belo Horizonte e Brasília, escolhidas seguindo orientações da coordenação internacional da pesquisa. A construção dos roteiros utilizados nos grupos focais e nas entrevistas tomou como referencia as orientações contidas no documento “Estudo sobre a Exclusão de adolescentes no ensino médio(EAUSI): Marco conceitual e metodológico (Székely, 2012)”, elaborado pela coordenação internacional da pesquisa, como forma de garantir um eixo comum e possibilitar futuras interpretações comparativas. Após a leitura minuciosa das transcrições das entrevistas e dos grupos focais, os dados de pesquisa foram categorizados e analisados por meio do software de análise de dados qualitativos NUD\*IST. Em 2013 está sendo

---

<sup>1</sup> Professor Associado da Faculdade de Educação da UFMG.

<sup>2</sup> Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFMG.

<sup>3</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFMG

<sup>4</sup> Para maiores detalhes desta pesquisa internacional, ver Székely, 2012.

desenvolvida a segunda parte da investigação abrangendo uma cidade em diferentes regiões brasileiras, a saber, Belém, Fortaleza, São Paulo e um grupo focal com jovens do meio rural.

## 2. Os jovens e seu contexto

O universo dos jovens adolescentes pesquisados foi composto por 9 grupos focais, totalizando 87 jovens, sendo 46 em Belo Horizonte e 41 em Brasília. Deste total, 57,5% eram de homens e 42,5% de mulheres. Perguntados pela sua cor/raça, os jovens na sua maioria declararam-se pardos (51,7%) seguidos de pretos (21,8%), o que perfaz um total de 73,6% de negros<sup>5</sup>. Do total de jovens, apenas 18,4% se declararam brancos. Além destes, 2,3% se declararam indígenas e 5,7% de amarelos.

Podemos constatar que os jovens pesquisados, na sua maioria, integram famílias que estão situadas nos setores mais empobrecidos da população. Perguntados pela renda aproximada das pessoas que vivem na sua casa, 64% deles afirma estar em famílias cuja renda média chega até 3 salários mínimos. No outro extremo, apenas 2 jovens (2,3%) afirmam estar em famílias com renda acima de 9 salários mínimos.

Durante os grupos focais, e nas entrevistas, os jovens revelaram uma realidade familiar complexa, manifesta nas formas de organização familiar, com muitos deles morando apenas com a mãe ou mesmo com a avó ou parentes, mas também nas diversas expressões de tensões e desafios vivenciados. Ficou muito evidente o peso das condições econômicas, culturais e sociais na definição das trajetórias escolares dos jovens pesquisados. É inegável que as condições de sobrevivência da família marcadas pela pobreza e pela falta de acesso aos bens materiais e simbólicos interferem na construção de um determinado percurso escolar. Ainda mais quando são ressaltadas pela vulnerabilidade social, com condições precarizadas de moradia e do próprio território, não dispondo de equipamentos públicos mínimos como suporte na socialização dos filhos. Nestes casos fica evidente a força dos condicionantes sociais como barreiras para as trajetórias escolares, como nos conta uma jovem pesquisada:

A minha dificuldade foi por que eu e minha mãe brigava muito, aí ela me mandava para a casa do meu pai, aí eu não gosto de ficar com o meu pai porque eu não posso fazer nada, aí eu ficava para lá e para cá, aí eu perdi a escolaridade. Eu ficava nesse ritmo...Aí eu fui morar com a minha avó, mesmo assim eu parei (de estudar), fui trabalhar coma minha irmã, ela não quis assinar a minha carteira aí eu fui e saí. Agora eu fico lá dependendo da minha tia e da minha avó, estou lá morando com ela, minha avó também é cadeirante, aí eu resolvi largar minha mãe para lá e ficar só com a minha avó mesmo. **GD3  
BH6**

<sup>5</sup> Utilizaremos neste trabalho as categorias adotadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), para o qual a categoria negro é a soma de respondentes auto-declarados pretos e pardos.

<sup>6</sup> Os depoimentos dos jovens serão identificados através da legenda abaixo:

GD1 BH = Grupo focal 1 Belo Horizonte

GD1 BSB = Grupo focal 1 Brasília

GD1 EP A BH = Primeira entrevista do Grupo focal 1 Belo Horizonte

GD1 EP B BH = Segunda entrevista do Grupo focal 1 Belo Horizonte

GD1 EP A BSB = Primeira entrevista do Grupo focal 1 Brasília

GD1 EP B BSB = Segunda entrevista do Grupo focal 1 Brasília

GD2 BH = Grupo focal 2 Belo Horizonte

GD2 BSB = Grupo focal 2 Brasília

Os demais seguem nesta mesma lógica.

O depoimento da jovem deixa claro como a instabilidade familiar, aliada à precarização das condições de vida, pode ser um fator de exclusão escolar. Neste contexto, outros jovens relataram situações de violência doméstica, ou mesmo casos de envolvimento com drogas e homicídios, estes em menor número, como possíveis causas de trajetórias escolares instáveis

## 2.1 - Relação da família com os estudos/escola

Aliada ao contexto socioeconômico e cultural das famílias, muitas vezes reforçando-o, temos de situar a escolaridade dos pais. Na pesquisa ficou evidente que este é outro fator que pode interferir nas trajetórias escolares dos jovens. Podemos constatar que as mães apresentam uma escolaridade um pouco maior que a dos pais, mas ambos, na sua maioria, não possuem ensino médio completo (64,4% das mães e 59,8% dos pais). Dentre os jovens pesquisados, há casos nos quais ninguém na família continua estudando, como relatam este jovem:

“Da minha família a única pessoa que continua a estudar foi minha prima, o resto todo reprovou, largou a escola. Ela era a única que não tinha reprovado”.

**GD4 BSB**

Nestes casos, os jovens não têm modelos em quem se mirar, já que eles parecem ser os mais escolarizados da família. Estudos evidenciam que as famílias com baixa escolaridade tendem a apresentar maiores dificuldades em compreender e lidar com a cultura escolar e suas regras, em elaborar projetos educacionais que se concretizam na busca de melhores escolas, na valorização e aquisição de livros, em acompanhar a rotina escolar dos filhos bem como valorizar as tarefas escolares, todas estas variáveis que podem contribuir para a produtividade escolar (Canedo, 2012). Mas, a grande parte dos jovens pesquisados está inserida em famílias nas quais ocorre uma diferença geracional significativa, com os pais apresentando pouca escolaridade e os irmãos com escolaridades diferenciadas.

A realidade comum a todos os jovens pesquisados foi a trajetória escolar instável, já excluídos ou em vias de exclusão da escola. Perguntados sobre como as famílias lidavam com esta situação, os depoimentos dos jovens nos grupos focais e nas entrevistas foram unânimes em reconhecer que a família se coloca quase sempre a favor da continuidade dos estudos, como nos relata este jovem de Belo Horizonte:

Minha mãe, meu pai me incentivava, ele exigia assim que eu fosse à aula, ele não olhava as coisas como minha mãe fazia, se eu copieei a matéria toda, se fazia dever de casa, se estava estudando antes da prova, essas coisas assim, minha mãe foi a que mais me incentivou. **GD4 EP A BH**

Depoimentos como estes foram comuns, evidenciando que estas famílias atribuem importância à escolaridade dos filhos. Chama a atenção no conjunto dos depoimentos o papel preponderante da mãe neste processo, que é aquela que sempre aparece nos depoimentos incentivando ou cobrando a permanência do filho na escola. Em algumas famílias, a elaboração do jovem sobre o discurso da mãe revela a compreensão da função da escola na vida do filho, como este jovem de Belo Horizonte:

“...Eu nunca fui assim de estudar, mas a minha mãe fica assim me forçando né oh.... Fala que eu tenho que estudar, porque quando eu crescer não vou conseguir achar um emprego bom. Ai eu estudo, por conta da minha mãe, porque se não fosse por conta da minha mãe estudava não. **GD1 EP A BH**

Este depoimento é paradigmático e levanta os principais argumentos utilizados pelas famílias para tentar convencer os jovens da necessidade da frequência e, principalmente, da conclusão. Reforça a importância da escola através de um dos seus possíveis resultados, o bom emprego através da certificação, minimizando a importância dos conhecimentos a serem adquiridos no cotidiano escolar, no presente. A importância da escola sempre aparece como uma promessa de futuro, sem explicitar claramente seu valor ou sentido no presente. É interessante perceber que este discurso está muito entranhado no senso comum e é também presente na própria escola através de seus professores.

## 2.2 - Os jovens, o trabalho e as trajetórias escolares.

Outro fator que aparece como um problema na trajetória escolar dos jovens pesquisados é o trabalho. Grande parte deles estava trabalhando ou em busca de emprego no momento do grupo focal ou entrevista. Podemos afirmar que, no Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo.

Dentre os jovens pesquisados que afirmaram trabalhar, foi comum depoimentos justificando o abandono escolar em função das condições de trabalho.

“...Mas eu saí da escola pelo trabalho mesmo, não tava dando tempo não estava conseguindo criar a rotina...O que acontece, eu ficava muito cansado, carregar peso, aí chegava de noite já ficava cansado, não prestava atenção. Aí falei vou deixá (a escola) só um ano, não vai atrapalhar não... **GD4 EP A BH**

Para estes jovens, as condições de trabalho ou mesmo as distâncias e os horários funcionaram como uma barreira para a continuidade na escola. Esta realidade parece explicar a tendência na qual quanto mais aumenta a idade, mais cresce a inserção no trabalho concomitante ao abandono da escola. Se para muitos jovens é possível a conciliação entre o trabalho e a escola, para outros esta coexistência não se dá sem conflitos que são decisivos para a evasão da escola.

E os sentidos do trabalho? Dentre os jovens pesquisados que trabalham, foi muito comum o discurso em torno da necessidade de sobrevivência, de ajuda à família junto com o discurso sobre a independência, a autonomia, como nos relata este jovem de Belo Horizonte:

É mais o salário mesmo, né, porque a cada dia que passa, a cada ano que passa e você vai ficando mais velho, você pensa em ter sua casa própria, seu carro, moto, só que seu. Não ter que viver mais as custas de pai e mãe, nem de nenhum responsável. Aí você pensa: Eu estou trabalhando quase o dia inteiro, ainda tenho que ir para escola, tem o serviço que eu tenho agora, tem os que eu posso arrumar ainda, não está precisando muito de escolaridade, não está exigindo nada, então eu vou parar por aqui mesmo, continuar desenvolvendo o meu serviço, talvez se começar a precisar eu posso até fazer mais alguma coisa lá na frente.**GD4 BH**

O jovem tende a viver o presente (Dayrell, 2011). E este tempo presente lhe mostra que o trabalho permite o acesso a uma renda decisiva, num momento em que o jovem busca uma autonomia financeira que lhe possibilite a realização de pequenos gastos capaz de lhe propiciar o acesso ao consumo e uma maior mobilidade exigida pelo trânsito social que a idade lhe permite. Entre escola e trabalho, ganha o trabalho, ou melhor, ganha alguma atividade, mesmo que precária, que lhe garanta o

acesso a uma renda minimamente satisfatória. Neste sentido, o trabalho aparece como uma barreira para a continuidade dos estudos. (Dayrell et ali, 2011b)

### 3. Os jovens e a escola: estímulos e barreiras.

Até então viemos tratando do contexto socioeconômico e cultural que, segundo os depoimentos dos jovens, interferiram nas trajetórias escolares dos mesmos. Com este quadro de fundo, vamos passar a discutir como os jovens elaboram uma determinada compreensão da sua vivência escolar, identificando os estímulos e barreiras que, no ponto de vista dos mesmos, interferiram e interferem nestas trajetórias.

#### 3.1 - As representações positivas da escola

Ao longo dos grupos focais e das entrevistas, os jovens expressaram as mais diversas representações sobre a escola, incluindo não só críticas, mas também aspectos que consideraram positivos na experiência vivenciada, como nos depoimentos abaixo:

...(na escola) aprendi o básico, aprendi o básico. Você aprende o que está o certo ou ruim ali, o que você pode ou não fazer numa escola, porque lá também tem tudo. E faz amizades, aprende a lidar com as pessoas, não é?

**GD3 EP A BSB**

Este depoimento exemplifica parte das representações que os jovens elaboram sobre a escola. Com todos os problemas que reconhecem existir, e que veremos no próximo item, percebem o espaço escolar como significativo na produção de valores: o que é certo e o errado, o respeito aos outros, a convivência coletiva. É interessante pontuar que nenhum deles se referiu a uma determinada matéria ou conteúdo específico, o que coloca em questão a compreensão que possuem em torno da função do conhecimento na escola.

Outra representação positiva foram os professores, sendo lembrados nas características que consideraram importantes na docência:

Olha eu valorizo assim, em alguns professores, o esforço dele ta ali pra prender o aluno, às vezes passa uma coisa que você nunca ouviu falar aquilo, ai você fica lá assim: nossa que interessante! Mostra vontade de explicar, eu valorizo muito isso. **GD4 EP A BH**

Uma aula boa que eu gostava era da professora... de artes. Cara era muito legal, era interessante. O que ela fazia, ela interagia com a gente, uma hora ela deixava o quadro de lado conversava, explicava. Chegava na gente explicava ponto por ponto, esclarecia as coisas para a gente. Isso eu gostava muito nela. Ninguém bagunçava na aula dela, não bagunçava porque era bom **GD3 EP A BSB**

É muito significativo as pontuações destes jovens, pois remetem à características importantes no processo de ensino e aprendizagem. Enfatizam a importância de partir do interesse do jovem aluno, o seu desejo, o que é possível quando se estabelece um diálogo entre os conteúdos curriculares com a realidade, uma das condições para uma aprendizagem significativa (Salvador, 1994; Charlot, 2000). Ao mesmo tempo pontuam a centralidade do diálogo na sala de aula, em “deixar o quadro” para conversar

com os jovens, demonstrando uma preocupação e envolvimento com os jovens alunos. Não é de se estranhar que neste clima não havia “bagunça” na sala de aula.

Outro aspecto que chama a atenção é a ênfase que vários deles atribuíram às relações professor e aluno, uma dimensão central do processo pedagógico, como diz um jovem de Belo Horizonte: “*Primeiramente o professor tem que se dar bem com os alunos, se não, ele não consegue dar aula.!(GD4 BH)*”. Este jovem, assim como vários outros, evidencia que a boa relação entre professor e aluno é condição para uma boa aula. Assim como eles, Inês Teixeira (2007) vai chamar a atenção para a centralidade desta relação, afirmando que a relação professor e aluno constitui-se como o coração da docência, em uma relação onde predomina as dimensões da ética e da estética que se tornam dimensões centrais no processo de ensino e aprendizagem. Os jovens alunos intuem esta centralidade e valorizam os professores que os reconhecem como sujeitos.

Outra unanimidade dentre os jovens pesquisados foi a centralidade dos amigos da escola:

Aprendi que você sem amigos, você não é nada... Se você não tem ninguém, quem vai ta te apoiando pra você conseguir o seu objetivo?

**GD3 EPA BH**

Este depoimento traduz a importância dos amigos no cotidiano dos jovens. Reforçando esta dimensão, uma série de estudos<sup>7</sup> sinaliza a centralidade dessa dimensão que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como na escola ou mesmo no trabalho. Alguns inclusive apontam as relações de sociabilidade como o único interesse em frequentar a instituição, ou seja, gostam de ir para a escola, mas não gostam da sala de aula.

## **3.2. As barreiras enfrentadas no cotidiano escolar**

### **3.2.1. Os sentidos da escola**

Ao longo dos grupos focais e entrevistas os jovens expressaram o que consideram as principais barreiras que dificultam a frequência e o envolvimento com o cotidiano escolar e tendem a reproduzir os mesmos motivos alegados para a reprovação e/ou evasão. Adjetivos como chata, enjoativa, maçante foram comuns para expressar o desânimo de grande parte deles. O depoimento abaixo deixa clara esta posição:

O jovem de hoje em dia desanima demais com a escola. Na escola tem coisa que não agrada, tem coisa enjoativa, repetindo todo dia...Briga, porque tem professor chato para caramba, nervoso. Ai a gente vai desanimando...fica sem vontade de assistir aula Tem professor que fica explicando alguma coisa à gente desanima, não presta atenção. Eles falam demais... **GD3 EP A BSB**

Parece evidente que a escola não atrai estes jovens, o que lhes é oferecido não os envolve. Diante desta realidade torna-se necessário aprofundar a reflexão para não cairmos na resposta fácil de responsabilizar o jovem aluno pelo desinteresse manifesto, ou a sua família ou mesmo à sua pobreza, em análises lineares que pouco contribuem para o desvelamento do fenômeno. Será que o desinteresse que expressam não pode ser lido como uma dificuldade que encontram em atribuir um sentido à escola, ao que ela tem a oferecer?

<sup>7</sup> Dentre eles podemos citar: Sposito (1993, 1999), Dayrell (2005, 2007); Abramo (1994), dentre outros.

Vejamos: o aluno acima já apontava um problema na escola: “*eles falam demais*”. Um outro jovem aponta: “*o ensino médio é só um monte ...uma pancada de dever e você não aprende nada...*” (**GD5 BSB**). O que eles podem estar nos dizendo é sobre a falta de sentido do próprio ensino médio, expressa na dificuldade em articular seus interesses pessoais com as demandas do cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para se motivarem, para atribuírem um sentido à experiência escolar. Ao mesmo tempo expressam a demanda pela oferta de percursos escolares diferenciados, diante dos quais possam fazer escolhas.

### 3.2.2.O jovem e o currículo escolar

Outra barreira apontada pelos jovens diz respeito ao currículo escolar. Ao ingressar no ensino médio, o jovem enfrenta uma mudança na organização escolar, passando a ter em média 12 disciplinas diferentes ao longo da semana e com graus de complexidade significativos. O debate abaixo, ocorrido em um grupo focal de Belo Horizonte, é bem exemplar:

- Também acho isso, tem muita matéria...
- Você vê, português, matemática, geografia, biologia, filosofia, sociologia, história e a gente não sabe nada!
- Eu acho que é muito... a pessoa escolhe que matéria que quer, querendo ou não o que você vai, por exemplo, usar na sua vida, o que você vai usar dessa matéria na sua vida...
- Acho que deveria ficar só as básicas, as mais importantes.**GD5 BH**

Aqui os jovens trazem elementos que estão presentes no debate nacional em torno do currículo do ensino médio. Como nos lembra Krawczyk (2009), o currículo do ensino médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais que concorrem pela apropriação de uma parcela do conhecimento socialmente produzido, e entre distintos grupos profissionais pelo seu potencial de ampliação do mercado de trabalho, e ao mesmo tempo existe uma pressão pelo aumento de conteúdos e competências que a escola deveria oferecer.

Nos grupos focais foi reiterada a crítica dos alunos a um currículo distante da sua realidade, demandando que os professores os “*situem na matéria*”, ou seja, que os ajudem a perceber o que determinado conteúdo tem a ver com eles e sua vida cotidiana. Ficou evidente que o investimento dos alunos e o seu envolvimento com as disciplinas é diferenciado, dependendo da forma como cada um se envolve com a escola, mas também com a capacidade de atribuir sentido ao que é ensinado, condição essencial para a aprendizagem.(Sposito, 2004).

A construção de um sentido e o consequente envolvimento com as diferentes matérias escolares é influenciado também pelos métodos utilizados pelos professores, como fica claro nesta discussão de um dos grupos de Belo Horizonte:

- Tem professores que não sabem explicar a matéria direito
- Aí eles tiram uma parte do livro para você decorar
- E você tem que saber decorar... e eu não sei não
- Eu tenho um professor, que é de inglês! Ela passa os trem no quadro e quer que a gente faz! Tem gente que faz! Mas eu não sei, ai não faço não! **GD1 BH**

Podemos ver ai mais um elemento para compreendermos o que os jovens atribuem como a “chatice” das aulas. Muitas vezes, os métodos utilizados e o ritmo das aulas entram em choque com a

realidade dos jovens. É o descompasso entre a velocidade e fluidez dos tempos juvenis com o tempo vagaroso e muitas vezes letárgico das aulas, diminuindo a concentração e o envolvimento dos jovens com as disciplinas.

### 3.2.3.O jovem, a “zoação” e a violência

É neste contexto que podemos entender melhor outra causa que os jovens atribuem à exclusão escolar que é a experiência da bagunça ou da chamada “zoação”, como nos conta este jovem de Belo Horizonte

Eu levava muito na brincadeira a escola, não ia pra escola pra estudar. Fazia bagunça. Juntava com aquelas turminhas da bagunça. Fazia muita bagunça mesmo na escola.**GD 2 EPA BH**

Neste e em vários outros depoimentos fica muito claro como os jovens responsabilizam a bagunça pelo não envolvimento com a escola, ao não se aterem às demandas exigidas pelas regras escolares. Esta situação levanta um grande desafio vivenciado pela escola e seus professores que é a questão da indisciplina e das transformações nas relações de autoridade, constituindo-se para muitos deles no problema central da escola.

Mas a zoação também se confunde muitas vezes com a indisciplina e em menor grau até mesmo com o bullying na escola, gerando algum tipo de constrangimento ou sofrimento psíquico. Vários jovens relataram situações de discriminação, desrespeito ou humilhações ocorridas. Os protagonistas que envolvem este tipo de experiência podem ser diversos, dependendo das variáveis sexo ou raça/cor, dentre outras. Para Nogueira e Vilas (2012) nos últimos anos o termo bullying passou a ser utilizado para designar atitudes tão diferenciadas, que seu significado acabou sendo relativamente banalizado, muitas vezes minimizando o que realmente deveria ser combatido que são as desigualdades e hierarquias sociais praticadas na forma de racismo, homofobia e sexismo, por exemplo”(p.4).

### 3.2.4 - A relação dos jovens com os professores

Toda esta discussão traz à tona a centralidade da relação professor e aluno. Como vimos, grande parte dos jovens reconhecem a existência de professores que fizeram a diferença na sua trajetória escolar e evidenciaram as suas características positivas. Mas ao mesmo tempo, atribuem as dificuldades que enfrentam em algumas matérias aos professores que as lecionam. Em alguns grupos focais, quando se abordava a questão do professor o debate surgia:

- O professor faz a matéria ser chata.
- Quando não interage com o aluno....chega com aquela cara...
- É por que você está na sala ali, professor chega na sala e nem fala o nome, chega e manda fazer isso aqui e isso aqui, aí já dá desânimo.Num quer nem puxar conversa
- Só quer saber de dar a matéria... quem entendeu, entendeu, quem não entendeu, não entendeu.**GD3 BH**

Parece-nos que a dificuldade que eles relatam remete às relações estabelecidas pelos professores com os alunos: “o professor faz a matéria chata”. Retomamos aqui a discussão realizada anteriormente sobre a centralidade da relação professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, estabelecem uma relação muito clara entre a postura do professor com os alunos, os métodos utilizados e as possibilidades da aprendizagem.



Ao mesmo tempo expressam uma relação diferenciada com o papel de autoridade do professor. No âmbito das relações entre alunos e professores, podemos constatar que vem ocorrendo uma mudança significativa nessa relação, já que os alunos não se mostram dispostos a reconhecer a autoridade do professor como natural e óbvia. Como lembra Dubet (2006), a mudança ocorrida nos alunos interfere diretamente nas formas e metas das relações de poder presentes na instituição. Se antes a autoridade do professor era legitimada pelo papel que ocupava, constituindo-se no principal ator nas visões clássicas de socialização, atualmente é o professor que precisa construir sua própria legitimidade entre os jovens. Mas isso não diminui sua importância na relação pedagógica.

Os depoimentos dos jovens deixam muito claro que nas escolas existem professores com posturas as mais diversas, tanto em relação ao ensino e suas funções, como em relação ao posicionamento diante dos alunos. Podemos perceber reclamações relacionadas à falta de compromisso e do pouco investimento na qualidade das aulas. Mas também apareceram críticas ao desrespeito ou mesmo à humilhação a que são submetidos muitas vezes pelos professores, resultado da inexistência de regras estáveis que regulem essa relação. Aliado a estas questões, foi muito reiterado a crítica à falta de escuta dos jovens na escola, tanto por parte dos professores quanto por parte da gestão. Os jovens apontam uma tendência da escola e de seus professores de não abrirem espaços para os jovens alunos se manifestarem, principalmente quando incide sobre críticas ao cotidiano escolar.

Mas é importante matizar a ênfase dada pelos jovens às críticas aos professores, entendendo-as no contexto mais amplo do sistema de ensino público no Brasil e especificamente no ensino médio. Não podemos esquecer que o professor, na sua relação com o aluno, expressa de alguma forma a instituição e o próprio sistema de ensino, com todas as suas contradições. Parece evidente que, além dos alunos, os professores também enfrentam o problema da motivação para o trabalho escolar. E temos de remeter a uma condição docente precarizada, que interfere diretamente no investimento e envolvimento que o professor faz no seu cotidiano. Fica evidente um jogo de acusações mútuas, onde professores e alunos se culpam mutuamente, gerando um círculo vicioso no qual é o jovem aluno que tende a sair perdendo.

### 3.2.5. A infra-estrutura escolar

Um tema recorrente em todos os grupos focais diz respeito às condições de funcionamento das escolas públicas. Os jovens relataram uma série de problemas ligados à falta de infra-estrutura escolar, as quais vinculavam ao descaso do Estado. Apesar das reformas educacionais empreendidas pelas políticas educacionais a partir dos anos de 1990, parece que a escola pública nas cidades pesquisadas ainda está longe de atingir um patamar adequado em relação às suas condições de funcionamento. Muitos depoimentos revelaram o abandono e a falta de investimentos no ensino público, constituindo-se em uma “*escola pobre para os pobres*”. Além do estado precário das escolas, chama a atenção a denúncia dos alunos quanto ao subaproveitamento da capacidade já instalada na rede pública de ensino. Uma das principais reclamações dos jovens referia-se a não utilização dos laboratórios, salas de informática e bibliotecas, particularmente no caso do ensino noturno. Outro aspecto apontado pelos jovens é a própria estética da escola:

- É uma poluição visual. Tem gente que não diz nada, mas sabe que lá (na escola) é feia. Se sente até num lugar assim... num ambiente feio, sujo, paredes pichadas... muitas mesas, cadeiras quebradas. Tudo isso dificulta... **GD1 BSB**

Quando o jovem chega a uma escola feia, suja, cheia de grades, sem condições de funcionamento, certamente é um motivo a mais de desânimo. O problema de infraestrutura escolar

parece não se reduzir às duas cidades pesquisadas, sendo constatada também em outras pesquisas como a de Leão (2011), que remete aos limites da política de financiamento da educação no Brasil.

#### 4. Considerações finais

Finalizando, nos parece que a relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação. Os depoimentos dos jovens mostram uma realidade marcada pelo acesso desigual aos recursos materiais e simbólicos evidenciando a presença de uma estrutura social excludente que interfere diretamente nas trajetórias escolares, o que aponta para a dimensão da reprodução das desigualdades sociais. Mas também a escola, a sua estrutura, o seu funcionamento cotidiano contribui para este processo de exclusão. Os depoimentos deixam muito claro que a escola vem gerando a produção do fracasso escolar, mas também pessoal, quando atribuem a si mesmos a “culpa” pela trajetória escolar acidentada, marcada pela repetência e evasão, com um sentimento que vai minando a auto-estima.

Fica evidente que a escola e muitos dos seus profissionais ainda não reconhecem que os alunos que ali chegam trazem experiências sociais, demandas e necessidades próprias. Continuam lidando com os jovens com os mesmos parâmetros consagrados por uma cultura escolar construída em outro contexto e para um outro público. A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora em que a formação moral predomina sobre a formação ética em um contexto de flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais.

Parece que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão nos dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demandam dos seus professores uma postura de escuta - que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida. Enfim, nos parece que demandam da escola recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino.

#### 5. Referências bibliográficas

- ABRAMO, Helena. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Escrita. 1994
- CANEDO, Maria Luiza. Possibilidades e limites de uma escola pública: percepções de famílias populares. *Revista Luso Brasileira de Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio. Edição especial, 2012
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed. 2000
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2006
- \_\_\_\_\_. *A música entra em cena: O rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG 2005
- \_\_\_\_\_. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, nº 100, p. 1105-1128, 2007

- \_\_\_\_\_, LEÃO, Geraldo, REIS, Juliana. Jovens olhares sobre o ensino médio. *Caderno CEDES*, Campinas, vol. 31, nº 84, pg 253-274, 2011 c
- \_\_\_\_\_, NOGUEIRA, Paulo; MIRANDA, Shirley. Os jovens de 15 a 17 anos: características e especificidades educativas. In: CORTI, Ana Paula et ali. *Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental*. Brasília: Via Comunicação, 2011
- \_\_\_\_\_, LEÃO, Geraldo e REIS, Juliana. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 32, nº 137, pgs 1067-1086, out.-dez. 2011<sup>a</sup>
- \_\_\_\_\_, JESUS, Rodrigo. A exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. Relatório de pesquisa, Belo Horizonte, 2013.
- DUBET, F. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa Editorial. 2006
- FEIXA, Carlos. *De jóvenes, bandas e tribus*. Barcelona: Ariel, 1998.
- KRAWCZYK, Nora. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa 2009 (Em questão,6)
- LEON, Oscar Dávila. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In: GUIMARÃES, Maria Tereza e SOUSA, Sonia M. Gomes. *Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Goiania: Editora UFG; Canone Editorial. 2009
- NOGUEIRA, P. ; VILLAS, S. ; NONATO, S. *Juventudes, sexualidades e relações de gênero. Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador*. 2012. (Desenvolvimento de material didático).
- PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda. 1993
- PERALVA, Angelina.. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED, n 5/6, 1997
- SALVADOR, Cesar Coll. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Armed. 1994
- SPOSITO, Marília P. A sociabilidade juvenil e a rua; novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*. Revista Sociologia da USP. São Paulo, v.5 n. 1 e 2, p.161-178. 1993
- \_\_\_\_\_ e GALVÃO, Izabel A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380. 2004
- “Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil”, in H. Abramo e P.P.M. Branco (Org.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*, São Paulo, Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo. P.87-128. 2005
- \_\_\_\_\_ *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*, São Paulo, Ação Educativa. 2003)
- TEIXEIRA, Ines Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99. PP. 426-443, maio-agosto 2007
- UNICEF. Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância. - Brasília: UNICEF, 2012.