

6

Considerações finais

Conforme percebemos, as posições do *eu* expressas pelos participantes desta pesquisa mostram que as identidades de “alunos” configuram-se de formas múltiplas e ambíguas, dependendo do tema em questão ou do contexto da interação. Um mesmo participante, como no caso de Bel, pode mostrar-se revoltado com a escola e também responsável com suas obrigações, inclusive com o estudo. Uma postura obstinada, que sob um olhar menos atento poderia representar interesse pela escola, pode ser, na verdade, reflexo da vontade de terminar logo os estudos a fim de entrar no mercado de trabalho com melhores qualificações.

Vimos que a maior parte dos participantes privilegiou uma concepção projetiva da escola, mas nem sempre isso significou um distanciamento deles em relação às atividades escolares. Alguns se manifestaram claramente desmotivados com a escola, apesar de empenhados em permanecer nela por saberem que é importante para seus futuros. Já outros pareceram mais adaptados, não fizeram críticas e expressaram gostar de algumas aulas.

Muitos alunos expuseram algum nível de desmotivação representado pelo mau desempenho nas avaliações, especialmente depois do ingresso no Ensino Médio, no entanto mostraram-se também preocupados em garantir melhores notas nos bimestre seguintes. Já Carolina, por exemplo, demonstrou-se mais relaxada com a escola, ao mesmo tempo em que foi a única que expressou grande interesse pelas atividades escolares, independente da qualificação que lhe será garantida no futuro.

Embora as críticas à escola estivessem expressas nos depoimentos dos participantes, estas não eram organizadas sob a forma de argumentos. Ao fim da pesquisa, apesar do desinteresse manifestado por alguns, os participantes foram unânimes ao ressaltar de alguma forma a importância da escola para a formação pessoal.

O tempo de duração da pesquisa e a diversidade de temas sobre os quais os participantes puderam discutir permitiram que essa complexidade da identidade de “aluno” sobressaísse. Além disso, ao longo das etapas da pesquisa, pudemos

notar mudanças nos posicionamentos pessoais, como no caso de Rafael, que na redação negou que a escola trouxesse qualquer benefício, enquanto nos encontros seguintes exaltou a importância da escola para “sermos alguém na vida”.

A grande quantidade de assuntos tratados nas etapas da pesquisa possibilitou também que atentássemos para as dimensões externas à escola que atravessam as formações da opinião dos participantes sobre a instituição e da própria identidade deles como “alunos”. Percebemos que essas influências, que vêm da família, das expectativas em relação ao trabalho e dos espaços extraescolares de socialização, são mais fragmentadas e indiretas do que rígidas determinações estruturais.

Se o trabalho foi muitas vezes concebido como concorrente da educação, o que acabou por resultar na dificuldade de inserção dos jovens no mercado, percebemos a partir dos depoimentos que a pressão por maiores qualificações é uma justificativa eficaz para garantir a permanência dos alunos na escola. No entanto, sob essa condição, a escola passa a ter para os alunos um caráter funcionalista e a representar um obstáculo para a vida adulta, representada pela desejada independência financeira.

Já a família é exposta pelos participantes como a grande incentivadora do estudo. Mas não é somente o incentivo familiar que interfere nas disposições dos alunos frente à escola. As relações familiares, carregadas de emotividade, atravessam de forma indireta a construção das diferentes identidades de “aluno”, podendo ser justificativas para uma postura “rebelde” de um aluno ou “responsável e independente” de outro.

Os espaços extraescolares de socialização representam um contraponto à escola por permitirem maior exercício da autonomia e escolha em oposição à obrigatoriedade e à passividade exigida na educação formal. No entanto, é comum que nestes espaços circulem discursos favoráveis à escola, incentivando o bom desempenho e uma postura responsável dos alunos.

A elaboração das identidades de “aluno” a partir destas diversas influências não se dá apenas nas consciências dos sujeitos, mas em suas ações e seus posicionamentos diante das diferentes situações a que são expostos. Vimos que ao longo da pesquisa os posicionamentos de alguns participantes, como Matheus, se consolidaram, enquanto outros, como os de Rafael, se alteraram promovendo uma reelaboração mais visível de sua identidade como aluno.

A redação autobiográfica foi o espaço em que os participantes puderam expressar suas auto-imagens de forma mais controlada, uma vez que não havia a intervenção da pesquisadora ou de outros alunos. Alguns preferiram se descrever a partir de adjetivos,

enquanto outros priorizaram descrever situações que lhes acontecia ou expor suas opiniões sobre determinados assuntos.

Na etapa da elaboração do roteiro, os alunos expuseram suas posições pessoais a respeito de situações que aconteciam com personagens fictícios e puderam assim aprofundar temas tratados nas redações. Como não se tratava de falar de si mesmos, as identidades dos alunos se configuraram indiretamente, por meio de suas posições diante dos dilemas pessoais dos personagens, o que permitiu também que eles tratassem de assuntos sobre os quais possuem opiniões formadas, mas não acharam necessário o conveniente associar às suas próprias descrições.

Já na entrevista, a maioria dos alunos reiterou o que foi dito na redação, apenas aprofundando um pouco mais os temas. Os depoimentos nesta etapa foram mais curtos do que o esperado, talvez devido às condições sob as quais aconteceram as entrevistas, em meio à rotina apertada da semana, em uma sala da escola. Acreditamos que as narrativas poderiam ser mais extensas e reveladoras caso tivessem sido registradas em um contexto de maior tranquilidade e compromisso com a pesquisa. Mesmo assim, foi possível observar que diante da câmera, na situação de entrevista, os participantes buscaram formalizar os discursos com mais austeridade, como se tratasse mais claramente de um documento de seus posicionamentos pessoais.

No processo composto por estas três etapas os alunos foram incentivados a se posicionar e portanto refletir sobre temas que fazem parte de seus dilemas enquanto jovens, que, ao passo que constroem suas identidades, elaboram também seus projetos de futuro e os caminhos para alcançá-los. Ainda são raros os espaços que a escola disponibiliza para a expressão das posições pessoais e para elaboração reflexiva do *eu*, mas a experiência desta pesquisa demonstrou que atividades deste tipo podem contribuir para proporcionar ao jovem o exercício da autonomia e da responsabilidade, mesmo que sob a forma da ficção.

A pesquisa que apresentamos foi desenvolvida com um número restrito de participantes e em uma escola que apresenta características muito específicas, o que não nos permite tirar conclusões generalizáveis a respeito dos estudantes do Ensino Médio público. Além disso, observamos que mesmo naquele universo tão limitado, as identidades dos alunos se apresentaram como diversas umas das outras e em constante refiguração. Estas conclusões, no entanto, só puderam surgir de um olhar que, conforme proposto por alguns dos autores aqui citados (Abrantes, 2003; Lopes, 1996; Pais, 1990),

não estava obliterado pela busca por similaridades que dessem conta de definir uma determinada subcultura juvenil, ou, ainda, o universo dos jovens estudantes.

Desta forma, somos levados a refletir sobre a necessidade imposta às escolas de se adaptarem aos interesses de seus alunos. Como agradar a tantos e diferenciados sujeitos, ainda por cima se, como vimos, eles podem ainda mudar de opinião? A adaptação de uma coisa a outra supõe uma relação unilateral, em que uma das partes permanece inalterada. Não seria uma espécie de *mea culpa* das escolas por terem imposto por tanto tempo que os jovens se adaptassem a elas? E, caso fosse possível satisfazer estes hipotéticos interesses juvenis, qual seria o papel da escola para a formação das novas gerações, uma vez que sob esta perspectiva os jovens são tomados como já formados?

Por outro lado, podemos empreender uma análise ainda menos otimista e supor que, ao tentar se aproximar da “cultura juvenil”, as escolas procurem, na verdade, mascarar posturas autoritárias sob formatos mais atrativos. Isto é o que parece acontecer quando observamos os malabarismos que alguns professores fazem para inserir de alguma maneira as novas tecnologias da informação em suas aulas como forma de reter a atenção dos alunos. Sob esta perspectiva, o conhecimento produzido pela academia sobre os jovens serviria para a educação na medida em que permitisse que fossem formuladas estratégias mais eficazes de mantê-los passivos diante dos discursos e métodos escolares.

Esta parece ser a realidade de grande parte do Ensino Médio brasileiro hoje: por um lado as escolas, com base nas discussões travadas nos campos político e acadêmico, criam suas estratégias para lidar com seus alunos sem abrir mão da autoridade no processo de ensino, enquanto, por outro lado, os jovens criam as suas para alcançar as qualificações requisitadas pelo mercado de trabalho sem, no entanto, aderirem por completo à lógica escolar.

Uma observação relevante que fizemos a partir dos depoimentos dos alunos foi a de que, mesmo aqueles que se posicionaram de forma negativa em relação à escola, não manifestaram desinteresse pelas aulas. Na verdade, como mostramos, estes alunos não criticaram formalmente a escola, apenas expuseram seus desapontamentos por meio do humor, como no caso do Rafael, ou de expressões de raiva ou impaciência, como nas falas da Bel. Isto pode demonstrar que a falta de espaço para a crítica e a pressão social em favor da educação formal não possibilitam que estes jovens elaborem melhor suas opiniões em relação à escola, fazendo com que seus sentimentos e pensamentos desemboquem, usando a expressão de Bakhtin, “numa expressão inibida” (1981, p.118).

Mas esta observação pode demonstrar também que talvez “desinteresse” não seja a melhor palavra para definir a postura dos alunos diante da escola. Vimos que mesmo aqueles alunos que se mostraram adaptados à lógica escolar, por outro lado não expressaram interesse intrínseco pelas aulas, a não ser quando diretamente questionados a este respeito nos tópicos que guiaram a redação; pelo menos em nossa pesquisa, portanto, a ideia de desinteresse não pareceu uma questão que ocupava os participantes. Mais uma vez parece que nos vemos diante de uma visão adultocêntrica da juventude, sobre a qual somos alertados por Pais (1990) há duas décadas. A noção de desinteresse demanda uma relação entre duas partes, um agente, interessado ou desinteressado, e um objeto, interessante ou desinteressante. Ao aplicar-se a ideia de desinteresse à relação entre aluno e escola, ignora-se que se trata de uma relação entre sujeitos e não entre um sujeito e um objeto passivo. Mesmo que a escola, com a melhor das intenções, busque tornar-se interessante para os alunos, o problema tem origem no aluno, que é desinteressado.

A partir dos depoimentos dos participantes, considerando que muitos deles se declararam comprometidos com atividades extraescolares, interpretamos que os alunos não se interessam pelos conteúdos escolares, simplesmente porque não costuma lhes ser demandado que se interessem. O interesse denota um movimento em direção ao conhecimento, o que eles não podem fazer, uma vez que o conhecimento lhes é imposto. Em vez de se declararem interessados por alguma matéria, eles caracterizavam suas opiniões sobre as disciplinas a partir das expressões “gosto” ou “não gosto”.

Nossa análise dos depoimentos nos leva a crer que o chamado desinteresse pela escola, seja, sob um olhar mais aprofundado, reflexo de uma vontade de autonomia, que se torna mais aguda no Ensino Médio. Atualmente os jovens se tornam culturalmente autônomos de suas famílias cada vez mais cedo, mas o mesmo não acontece com a escola, que mantém seus alunos a rédeas curtas até o momento da escolha profissional.

Como afirma Oliveira (2006a), é neste momento da vida, em que ganham autonomia, que os jovens precisam construir um senso de si renovado, que considere todo o novo contexto em que agem. Esta construção identitária, no entanto, não se faz sob tutela, é preciso que haja espaços para as escolhas e posicionamentos pessoais. Parece-nos, portanto, que o caminho para tornar a escola, e o Ensino Médio particularmente, mais eficaz em sua tarefa de formar as novas gerações, passa necessariamente por uma abertura de espaços para a expressão individual e,

consequentemente, para uma elaboração da auto-imagem fundada no diálogo com os outros.