



unesp

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

LEONARDO TEIXEIRA GOMES

**CIDADANIA E PRÁTICAS ESCOLARES: AS REPRESENTAÇÕES DE
UM GRUPO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA PAULISTA**

ARARAQUARA - SP

2014

LEONARDO TEIXEIRA GOMES

**CIDADANIA E PRÁTICAS ESCOLARES: AS REPRESENTAÇÕES DE
UM GRUPO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA PAULISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp - *Campus* Araraquara, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura

Orientador(a): Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia

ARARAQUARA - SP

2014

LEONARDO TEIXEIRA GOMES

**CIDADANIA E PRÁTICAS ESCOLARES: AS REPRESENTAÇÕES DE
UM GRUPO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA PAULISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp - *Campus* Araraquara, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Escolar.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia

Universidade Estadual Paulista - UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara – SP

Membro Titular: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira

Universidade Estadual Paulista - UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara - SP

Membro Titular: Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca

Universidade Estadual Paulista – UNESP – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Franca - SP

À Marina.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais pelo apoio incondicional. Ao meu orientador Professor Doutor Denis Domeneghetti Badia, em primeiro lugar por aceitar essa empreitada de surpresa e depois por suas considerações sempre construtivas. Aos meus amigos e professores Genaro e Vânia, pela presença marcante em todo este processo. À Socorro pelos cuidados carinhosos e pela correção do texto. E à Marina, minha companheira, por suas ponderações, análises e sugestões, além das noites em claro compartilhadas.

**“A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.”**

(Manoel de Barros)

RESUMO

O presente estudo buscou verificar quais as representações sociais dos alunos sobre as práticas escolares que favorecem ou desfavorecem a formação cidadã. Nosso estudo de campo foi desenvolvido em uma escola do Ensino Médio paulista, na cidade de Ribeirão Preto. Utilizamos como referencial teórico as representações sociais de Serge Moscovici. Inicialmente, desenvolvemos um estudo acerca do conceito de cidadania, sua historicidade e possível transvalorização. Em seguida, refletimos sobre a relação autonomia e escola, compreendida desde o âmbito social até os limites de sua formação individual. Posteriormente, problematizamos a categoria juventude, a partir da diversidade de situações e significações possíveis. Os estudos da teoria das representações sociais foram primordiais para dar sustentação teórica às análises e, assim, operar como expressão dos sentidos que os jovens atribuem ao mundo social. A técnica utilizada para a nossa investigação foi a do grupo focal na intenção de obter conceitos, valores e experiências, por meio das trocas vivenciadas pelos alunos. Os encontros do grupo focal tiveram de 10 a 15 participantes. A partir das discussões, dividimos os dados em três categorias de análise: direitos e deveres; práticas escolares e ações sociais; e cidadania tutelada. Nesse sentido, pudemos perceber que o conceito de cidadania ainda é abstrato para esses alunos e são poucos os espaços em que eles podem experimentar a prática de uma formação cidadã.

Palavras-chave: Representações Sociais. Cidadania. Juventude. Práticas Escolares. Formação Cidadã.

ABSTRACT

The present study sought to verify the social impression of the students regarding of which school's activities encourage or deprive the development of a sense of citizenship. Our field study was developed in a high school in the city of Ribeirão Preto, state of São Paulo. We use as theoretical framework the social representations of Serge Moscovici. Initially, we researched about the concept of citizenship, its historicity and possible transvaluation. Afterward we contemplated the relation between autonomy and school, with an understanding of school in its social and individual aspects. Subsequently, we questioned the concept of youth, considering the diversity of situations and its possible meanings. The studies of the theory of social representations were paramount to give theoretical support to our analyses and thus helped understand the meanings the youth attach to the social world. We used focal groups as our investigative technique in order to obtain concepts and values through the students' experiences. The focal group gatherings had between 10 and 15 participants. We divided the data gathered during the discussions into three categories of analysis: rights and duties, school practices and social actions, and the sense of entitlement connected to the sense of citizenship. Everything considered, we realized that the concept of citizenship is still abstract for these students and there are few spaces in which they can experience the sense of citizenship.

Key words: Social Representation. Citizenship. Youth. Educational Practices. Citizenship Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE CIDADANIA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	15
1.1 Cidadania em construção.....	16
1.2 Integração social e desenvolvimento do indivíduo.....	20
1.3 Cidadão ativo.....	24
2 EDUCAÇÃO ESCOLAR, CONCEITOS POSSÍVEIS DE AUTONOMIA E UM EXEMPLO DE VIVÊNCIA ESCOLAR.....	31
2.1 Autonomia no âmbito social.....	32
2.2 Autonomia na formação do sujeito.....	36
2.3 Um exemplo de autonomia escolar.....	38
3 ALGUNS ASPECTOS DA JUVENTUDE BRASILEIRA E SUA RELAÇÃO COM O “MUNDO” ESCOLAR	43
3.1 Juventudes possíveis.....	44
3.2 Pequeno recorte da juventude brasileira no século XX.....	46
3.3 Juventude na escola: realidades partilhadas.....	50
4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO REFERENCIAL E A TÉCNICA DO GRUPO FOCAL PARA A INVESTIGAÇÃO.....	57
4.1 Alguns aspectos da Psicologia Social.....	58

4.2 Síntese das representações sociais	63
4.3 Grupo focal como técnica de coleta de dados	67
5 A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE VIVÊNCIA, OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	72
6 ANÁLISE DE DADOS	77
6.1 Primeira categoria: Direitos e Deveres.....	80
6.2 Segunda categoria: Práticas Escolares e Ações Sociais.....	87
6.3 Terceira categoria: Cidadania Tutelada.....	92
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
APÊNDICES	
Apêndice A – Questionário para os alunos	111
Apêndice B – Roteiro do Grupo Focal 1 e 2	114

INTRODUÇÃO

A materialização da abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala. Autoridades políticas e intelectuais, de toda espécie, a exploram com a finalidade de subjugar as massas. Em outras palavras, tal autoridade está fundamentada na arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra. (MOSCOVICI, 2012, p.71).

O pintor René Magritte escreveu no início no século XX: “Eu não pinto aquela mesa, exatamente, e sim a emoção que ela produz em mim”. Suas obras surrealistas teimavam em escancarar para o mundo como mesas não são mesas e cachimbos só são representações do cachimbo. Serge Moscovici também voltou seu olhar para como materializamos nossas emoções, nossas singularidades e as nossas abstrações.

Para o teórico Moscovici, as autoridades comumente insistem em colocar suas representações como a realidade. Portanto, entender as representações faz parte de um exercício político. Quando a gente torna algo não familiar em familiar, podemos realizar leituras do mundo. Isso é uma ação política, poder compreender as representações uma vez que elas significam o mundo e, ao mesmo tempo, impulsionam nossas ações transformadoras. Dessa maneira, explorar as representações sociais nos faz vivenciar como a realidade é passível de mudança, já que ela não é a coisa em si e sim uma representação da realidade.

Além disso, Serge Moscovici (2012) descreve que o objetivo das representações sociais é compreender como os sujeitos em sua diversidade e imprevisibilidade constroem uma unidade estável e previsível. Assim, o objeto deste presente estudo é perceber como as múltiplas emoções e valores de um grupo de jovens alunos do Ensino Médio público em Ribeirão Preto-SP compõem um discurso também previsível e familiar. Nesse sentido, o objeto de nossa investigação é nos aproximar dessas estabilidades que desenharam o olhar dos alunos sobre as práticas que promovem a formação cidadã no ambiente escolar.

Na primeira seção, “Algumas reflexões acerca do conceito de cidadania e sua relação com a educação escolar”, elaboramos um debate acerca do conceito de cidadania. Nesse momento, pensamos ser relevante dilatar a concepção de cidadania uma vez que ela, comumente, se restringe a uma percepção política ou econômica. Assim, compartilhamos de uma transvaloração do conceito que percebe a cidadania em construção, ou seja, atrelada às subjetividades.

Na segunda seção, “Educação escolar, conceitos possíveis de autonomia e um exemplo de vivência escolar”, nos preocupamos em especificar o lugar da autonomia na formação cidadã. Para tanto, recortamos que ela pode ser entendida a partir de dois aspectos: social e individual. Para pensar a autonomia no que se refere à construção de uma gestão democrática e da participação efetiva da sociedade civil no ambiente escolar nos utilizamos de algumas referências da literatura da política educacional. Para ponderarmos sobre a formação do sujeito, focamos em alguns clássicos do pensamento racional moderno como Kant e Piaget, além de autores mais contemporâneos como Puig. Por fim, nessa seção destacamos a experiência da Escola de Barbiana em que observamos a percepção de jovens alunos sobre o exercício da autonomia.

A terceira seção, “Alguns aspectos da juventude brasileira e sua relação com o ‘mundo’ escolar”, traz uma reflexão sobre a categoria juventude em suas homogeneidade e heterogeneidade. Por meio de pesquisas do Estado da Arte, ficou evidente que, no século XXI, o foco das investigações sobre juventude e escola centra-se mais na discussão da sociabilização que nos resultados escolares esperados.

Já na quarta seção, “A teoria das Representações Sociais como referencial e a técnica do grupo focal para investigação”, elaboramos uma sintética revisão bibliográfica sobre o que são representações sociais. Consideramos coerente pensá-las em sua natureza e manifestações do que em uma definição única. Convencionar e prescrever pintam a natureza das representações sociais, ou seja, de que maneira tornamos coletivas e tradicionais as nossas subjetividades. Nessa seção, também destacamos uma breve análise sobre a técnica do grupo focal.

Na quinta seção, “A Escola enquanto espaço de vivência, os caminhos metodológicos e a realização da pesquisa”, desejamos compreender a constituição do espaço escolar escolhido para ser o ambiente de nossa pesquisa de campo. Por meio de questionários para os alunos, sistematizamos melhor elementos que ajudam a nos aproximar do perfil dos alunos.

Na sexta seção, desenvolvemos a análise dos dados coletados, a partir da pesquisa de campo. Por meio das trocas e diálogos estabelecidos nos encontros do grupo focal, criamos categorias de análise a fim de perceber quais são as representações sociais dos alunos a partir de suas vivências sobre práticas escolares cidadãs.

Nossa contemporaneidade ampliou sobremaneira o conceito de cidadania, a ponto do espaço de tempo entre os gregos e nós não limitar essas bordas. Por serem tão diversas as concepções de cidadania, acabamos perdidos num relativismo que cega tanto quanto o branco de Saramago. Nosso tempo nos exige, cada vez mais, promovermos todos os dias a coexistência de etnias, nacionalidades e culturas diferentes. Esses elementos amoldam diversas sociedades, entre as quais a brasileira. Produto de revoluções tecnológicas essa sociedade tende a redesenhar-se, conforme as relações mundiais se configuram. Nesse sentido, nossa pesquisa objetivou compreender quais são as representações sociais dos jovens acerca das práticas escolares, na formação da cidadania.

**1 ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE CIDADANIA E
SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

1.1 CIDADANIA EM CONSTRUÇÃO

Primeiramente, na situação atual, na qual a globalização redimensiona nossos espaços e tempos, podemos observar novas formas de organização social, econômica e política. Para Juan Carlos Tedesco (1995), o cotidiano do homem do século XXI não permite a mais ninguém saber exatamente onde se está situado.

O autor denomina de *revolução global* o processo de mudança que se compõe. Para clarear nosso entendimento, ele recorre a três áreas nas quais perceberemos processos de importantes transformações: 1 – o modo de produção; 2 – as tecnologias de comunicação; 3 – a democracia política.

Na primeira delas, a ressalva encontra-se no papel ampliado do conhecimento e da informação, tanto na própria produção quanto no consumo. As novas tecnologias permitem às *fábricas flexíveis* produzirem menores quantidades de produtos destinados aos mais diversos tipos de clientes. Todo o sistema produtivo tende a expressar-se cada vez mais no nível pessoal, baseado no intensivo uso de conhecimentos, fato que, segundo o autor, “só pode assegurar condições de plena realização pessoal a uma minoria de trabalhadores.” (TEDESCO, 1995, p.18).

Em segundo lugar, nos deparamos com as alterações que as novas tecnologias de informação nos impõem em relação ao tempo, ao espaço e à realidade. Vejamos: nunca em nossa história fomos capazes de acumular tanta informação que é transmitida a uma velocidade incrível e que supera todas as limitações espaciais. Para o autor, os novos meios de comunicação “estão modificando as bases de nossa cultura baseada na leitura” (TEDESCO, 1995, p.20), uma vez que apresentam a utilização simultânea de múltiplos meios, tais como imagem, som e texto.

Por fim, questiona a respeito da democracia política. Sua indagação é sobre como se expressará politicamente esta nova realidade social e econômica. Notamos que a problematização sobre a forma de participação cidadã no futuro é urgente e fundamental. Compreendemos que, na agenda das políticas públicas em educação, as discussões a respeito do exercício da cidadania tendem à ampliação das fronteiras e à sua redução ao âmbito local. Ou seja, passamos pela etapa de redimensionamento e reflexão sobre “qual será a fórmula

política por meio da qual se expressará esta nova realidade social e econômica” (TEDESCO, 1995, p.20) no exercício da cidadania.

Nesse sentido, Juan Carlos Tedesco propõe em seu texto um novo pacto educativo, para dar condições de novas formas de participação cidadã. Nesta proposta, a questão central é o reconhecimento de que as mudanças devem reconhecer *a priori* seu caráter sistêmico. Ou seja, focar as transformações necessárias em questões como aumento de salário dos docentes ou infraestrutura, por exemplo, somente reforça a unidimensionalidade da ação. Assim, estabelece o autor,

O problema central das reformas é, portanto, estabelecer a seqüência e medida em que deve mudar cada um dos componentes do sistema. A experiência indica que esses aspectos (seqüência e medida) podem ser definidos facilmente no âmbito local do que no nível central. É praticamente impossível determinar uma seqüência similar para contextos sociais, geográficos e culturais muito diferentes. Essa é mais uma razão pela qual se defende atualmente a necessidade de dar prioridade às mudanças institucionais, destinadas a oferecer às instituições maior grau de autonomia para defender sua própria estratégia de melhoramento. (TEDESCO, 95, P.138)

Nesse caminho de transformação, a escola se mantém como espaço predisposto à formação da cidadania. Ela é uma das instituições sociais responsável pela construção do nosso sentimento de pertencer a um meio social. O ser humano pode efetivar sua vida na coletividade, no pertencimento e no público. São nos espaços públicos que nossas interferências poderão construir, desconstruir e reconstruir a sociedade na qual estamos inseridos.

Apesar de a escola se constituir como um potencial espaço de construção de cidadania, é fundamental relativizarmos a concepção notadamente reducionista que se estabelece entre cidadania e educação escolar. Os referenciais educacionais de inspiração iluminista acabam por cercear a noção do que vem ser a participação cidadã. Dessa maneira, a escola seria um espaço prioritário de formação do cidadão, porém, se impõem limites no momento em que a pedagogia moderna restringe-se a um paradigma racional, civilizado e burocrático. “Reduzir a questão da cidadania dos trabalhadores a uma questão educativa é uma forma de ocultar a questão de base.” (ARROYO, 1988, p.47). Logo, a presente pesquisa olha para a conexão entre cidadania e escola para além da imposição de um modelo simplista de homem útil e civilizado.

Assim, no espaço escolar, a experimentação do conceito de cidadania se afasta de uma construção complexa capaz de proporcionar vivências nas quais educandos e educadores sejam estimulados a repensar sua participação no meio social. Desta feita, tal qual outras disciplinas, as realizações acerca do tema cidadania passam a ser um instrumento mecânico de aprendizagem capaz apenas de reproduzir uma lógica do aplicável, sobretudo, no plano individual.

A palavra cidadania ficou tão gasta que perdeu seu sentido progressista. Cidadania é saber ler para sobreviver, saber ler para pegar o ônibus ou para reclamar no Procon pela geladeira vendida com defeitos. Cidadania é dominar saberes úteis, aqueles mesmos das grades curriculares, das disciplinas, das provas escolares e dos concursos. (ARROYO, 2000, p. 102).

Cidadania é esse artefato cultural sem consensos teóricos. Entretanto, esse *slogan* da contemporaneidade é comumente visto por seu viés economicista. Deste modo, a cidadania cada vez mais se cristaliza nas necessidades do consumo e há uma transferência da ação social e política para a satisfação autocentrada. “A redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor.” (SILVA, 1999, p.15).

É relevante pensarmos na historicidade do conceito de cidadania que se transforma e é transformado pelos agentes sociais, nos dois diferentes contextos. Portanto, não há uma única compreensão do que é formação cidadã. Todavia, nesta pesquisa, buscamos analisar as representações sociais dos alunos do ensino médio, a partir de suas vivências na escola, daí a importância de dilatar a imagem da cidadania que transcende uma perspectiva unicamente política (centrada nos direitos) ou apenas econômica (focada no consumo). Nessa atmosfera, não vamos nos limitar a um único conceito de cidadania e pretendemos olhar de forma mais ampliada para as definições trazidas tanto pelos documentos oficiais como pelos alunos participantes de nossa investigação.

Sobre a historicidade do termo cidadania, adotamos a assertiva de Maria de Lourde Manzini-Covre, de que o conceito pode ser reedificado, pois não pertence a um determinado grupo social.

[cidadania] É uma categoria que pode ser elaborada, apropriada e utilizada pelos trabalhadores, como o foi pela burguesia revolucionária e, depois, pela burguesia dominante no sentido que lhe conveio, e novamente reedificada em nosso século pelos capitalistas tecnocratas. A bem da verdade, ressalte-se que a cidadania pode ser reedificada pelos trabalhadores mais no seu sentido universal, pois só assim servirá de fato a eles.(MANZINI-COVRE, 1991, p.33)

Desde a Revolução Francesa, reconhecemos uma concepção emancipatória de cidadania, pois, a partir daquele momento, rompemos com a característica feudal do direito atrelado ao nascimento. Para facilitar nossa descrição, podemos dividir, em relação aos direitos, a cidadania nos seguintes termos:

Direitos civis – são os relativos ao direito de se dispor do próprio corpo, locomoção, segurança, etc. *Direitos sociais* – estão relacionados ao atendimento das necessidades humanas básicas, tais como moradia, educação, etc. *Direitos políticos* – estão relacionados às decisões humanas sobre sua própria vida, tais como prática política e religiosa, liberdade de expressão, etc.

Todo esse mecanismo regulador está inserido em uma Constituição: conjunto das normas e princípios que regerão todas as leis de um país. Segundo Manzini-Covre,

A Constituição é uma arma na mão de todos os cidadãos, que devem saber usá-la para encaminhar e conquistar propostas mais igualitárias. [...] Só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão. Neste sentido, a prática da cidadania pode ser estratégica, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor”. (MANZINI-COVRE, p.10, 1991)

Dessa maneira, notamos que cidadania é uma dimensão que engendra ação, cabendo às pessoas romper com o paradigma dos direitos a receber e deveres a cumprir. É preciso trabalho, no sentido de aplicação de força e habilidades humanas que visam a um determinado fim, para que as pessoas se tornem agentes da existência. Na sociedade brasileira, averiguamos o fortalecimento de uma rede independente de organismos de atuação democrática. Essas organizações da sociedade civil, presentes em nosso cotidiano, vêm alicerçando a utilização de espaços democráticos para exercício da cidadania, nas palavras de Manzini-Covre, uma *cidadania em construção*.

A autora ainda nos indica que é necessário insistir nessa modalidade. A cidadania em construção depende da ação de sujeitos e de grupos com diversas opiniões. Por atravessar e fundir-se no sujeito, a cidadania entrelaça-se à subjetividade de cada cidadão. Portanto, ao falarmos em sua construção, falamos da relação entre subjetividades, em alteridade. Sendo assim, o primeiro passo deve ser no caminho de uma revolução interna, pois conforme Manzini-Covre, “a pessoa possui uma subjetividade (enfoca-se aqui os sentimentos) e é ao mesmo tempo um ator da cidadania (fala-se aqui de como os sentimentos se transformam em valores que podem orientar práticas sociais)” (MANZINI-COVRE, 1991, p.71). Tratamos aqui de transvalorar a relação sujeito/coletividade, não na ultrapassada supressão de um pelo outro, mas sim na possibilidade de ação para experiências mais profundas de justiça, liberdade, igualdade e respeito à individualidade.

Ao mesmo tempo, é no próprio cotidiano que vai se exercitar o novo emergente em nós (da elaboração dos sentimentos em valores e práticas sociais) na intersubjetividade das relações de todas as organizações de que se participa, dos grupos, do bairro, da localidade; está-se falando aqui da cidadania em construção. Para isso, em nível social mais abrangente, em termos de sociedade global, devem ser mantidas as condições mínimas de democracia como espaço para avançar. (MANZINI-COVRE, 1991, p.84)

Em nossa investigação, buscamos verificar quanto de tais condições mínimas de democracia são construídas no ambiente escolar, para que os jovens possam experienciar sua cidadania em construção. A escola enquanto instituição formadora cria espaço para a tensão entre a integração social e o desenvolvimento do indivíduo.

1.2 INTEGRAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO

Em relação aos processos de integração social, temos que, no caso das escolas públicas, não são as próprias instituições escolares que criam seus projetos de socialização, ao contrário, os mais expressivos são criados pelas Secretarias de Educação de cada Estado ou município. No Estado de São Paulo, por exemplo, encontramos o dia “D”, para participação da comunidade escolar, e a Escola de Tempo Integral que foca seu objetivo na formação do *jovem protagonista*. Com isso, podemos perceber que existe uma intenção formadora, ou seja,

a escola como organização institucional ainda serve para transmitir ideologias, possui uma expectativa sobre a socialização de seus participantes.

No que concerne ao desenvolvimento do indivíduo, Tedesco acredita que passamos por uma ampliação das necessidades e desejos do indivíduo em formação. Para ele, existe uma crescente tendência ao individualismo que se configura diferente daquele do século XIX. Vejamos:

A nova forma de individualismo dá ênfase sobretudo à autoexpressão, ao respeito à liberdade interna, à expansão da personalidade. O credo de nossa época é que cada pessoa é única, cada pessoa é ou deveria ser livre, cada um de nós tem ou deveria ter o direito de criar ou construir uma forma de vida para si, e de fazê-lo por meio de uma escolha livre, aberta e sem restrições. (TEDESCO, 1995, p.33)

Assim, conforme o autor, essa hipervalorização dos desejos e necessidades individuais carrega consigo inúmeras consequências ao processo de socialização. Não estamos aqui valorando negativa ou positivamente o individualismo, tão somente intentamos pontuar a tensão existente no ambiente escolar entre a socialização e o desenvolvimento individual.

Em referência à escola como um dos espaços públicos, no qual se manifesta tal tensão, Vitor Henrique Paro defende que a sociedade civil deve atuar no sentido de exigir do Estado a democratização do saber. A participação efetiva da comunidade na gestão da escola é um processo de luta em busca de autonomia. Para o autor, a “tal democratização jamais terá consistência se for apenas ‘delegada’ pelos que representam o poder do Estado, sem a ação da sociedade civil enquanto sujeito social” (PARO, 2000, p.21).

Em sua pesquisa, o autor elenca os seguintes mecanismos institucionalizados que possibilitam a ação coletiva: Conselho de Escola, Conselho de Classes e de Série, Associação de Pais e Mestres (APM), Centro Cívico e Grêmios Estudantis. Sobre a Associação de Pais e Mestres, por exemplo, discorre:

A APM é obrigatória nas escolas públicas estaduais de 1º grau. Mas parece que em muitas delas, como é o caso da ‘Celso Helvens’, sua existência é muito mais formal do que real. E isto se dá, segundo Maria Alice, pela dificuldade que a população tem em participar de suas atividades.(PARO, 2000, p.125)

Maria Alice é o nome fictício da diretora da escola na qual Vitor Paro realizou sua investigação. Para ela, existe um abismo entre a realidade da escola e a legislação. No texto de Paro, encontramos, em tom de desabafo, nas palavras da diretora: “O Estado quer a APM (...) pra dar uma falsa impressão de participação: ‘Faz de conta que vocês mandam’. Mas na verdade não manda nada. Esta é a minha impressão. Não manda nada e não tem condições...” (PARO, 2000, p.125).

Nessa situação, notamos a dissonância entre os espaços legais de participação e a realidade da comunidade escolar. Conforme considerações de Paro, existe um anseio de pais, professores e alunos de algo pelo qual possam verdadeiramente participar, pois a precariedade da escola lhes fere e todos gostariam que ela lhes trouxesse contentamento.

Nesse processo de luta por autonomia, Paro trata de dois determinantes, entre outros, essenciais: os de caráter econômico e os de natureza cultural.

Primeiramente, sobre a condição de vida da comunidade escolar, verificamos o argumento da falta de tempo e o cansaço pós-labuta, a luta pela sobrevivência desloca o pensamento dos problemas da educação escolar dos filhos. No entanto, esclarece o autor,

As condições de vida da população, enquanto fator determinante da baixa participação dos usuários na escola pública, se mostram tanto mais sérias e de difícil solução quando se atenta para o fato de que este é um problema social cuja solução definitiva escapa às medidas que se podem tomar no âmbito da unidade escolar. Entretanto, parece que isto não deve ser motivo para se proceder de forma a ignorar completamente providências que a escola pode tomar no sentido, não de superar os problemas, obviamente, mas de contribuir para a diminuição de seus efeitos sobre a participação na escola. (PARO, 2000, p. 321)

Assim, percebemos que não podemos delegar à escola um papel transformador que lhe fogue ao controle. As diversas esferas de interseção social não podem transferir suas demandas e responsabilidades para o ambiente escolar. Porém, ao mesmo tempo, neste espaço é possível construir vias alternativas para reforçar ou ampliar a participação coletiva, como, por exemplo, a organização de reuniões de pais e mestres em horários que não coincidam com o trabalho, ou ainda, com pressão dos usuários da escola pública, via entidades representativas,

nas instâncias do Poder Legislativo para criação de leis que garantam a participação nas atividades escolares específicas.

Já em relação à concepção das pessoas sobre a participação na escola, Vitor Paro nos alerta para uma “tendência ‘natural’ à não participação, pois em suas entrevistas é recorrente o discurso de que o brasileiro é passivo, acomodado ou desesperançado. Outro aspecto é “o medo da escola”, pautado, em primeiro lugar, no constrangimento que os usuários da escola pública possuem de tratar com pessoas de *nível econômico e status social* considerados superiores; e em segundo, pelo não conhecimento das questões pedagógicas e das inter-relações estabelecidas no interior da escola. Contudo, Paro demonstra que a mudança de postura é possível com a tomada de consciência da possibilidade e importância da participação. Vale a longa citação de sua investigação:

D^a Rosa Maria pode representar bem aquela parcela de pais de alunos que parecem nunca ter colocado no horizonte de suas vidas qualquer tipo de participação para mudar a educação escolar de seus filhos. Perguntada sobre o que os pais podem fazer neste sentido, ela pensa por alguns segundos, se pergunta em voz baixa ‘Nós pais?’, faz nova pausa, reflete: ‘Deixa eu pensar bem’. Novo silêncio e ela volta a falar para si mesma: ‘Nós, pais... Nós pais, acho que... acho que nem vou saber.’ De repente desabafa: ‘Porque acho que nós, pais, acho que não temos nada com isso. Isso não é dever nosso, é dever do governo.’ Continuo perguntando, para saber até onde vai sua reflexão: ‘Mas, para fazer com que o governo cumpra esse dever, o que que a gente deveria fazer?’ Nova pausa. A seguir, nova pergunta minha: ‘Como é que a gente poderia fazer para exigir um estudo melhor?’ A sugestão em termos de participação ainda é tímida, mas surge afinal: ‘Talvez juntando todos os pais, fazendo um abaixo-assinado, qualquer coisa parecida com isso, e levando até o governo. Acho que assim.’ Passei, a seguir, a sugerir formas mais ativas, para saber sua reação: ‘E se os pais participassem mais, dentro da escola, fossem mais vezes lá, comessem a exigir do diretor, comessem a ajudar o professor, o diretor, a fazer reivindicações, que que a senhora acha?’ Agora a resposta da D^a Rosa Maria é positiva e, como que por mágica, diante da sugestão de possibilidades concretas de participação, passa a fazer planos de maior intervenção ‘em voz alta’: ‘Acho que resolveria. Resolveria bastante. Mas aí, também, a gente teria (talvez eu até esteja dizendo bobagem, não sei), a gente, teria, então, que escolher os professores (...).’ E continua dizendo como selecionar os professores bem interessados e desfia uma série de medidas que gostaria de ver tomadas. A partir de então, D^a Rosa Maria, aparentemente apática até instantes atrás, vai detectando outros problemas, mas agora com maior ânimo, como se estivesse a seu alcance pelo menos sugerir soluções. (PARO, 2000, p. 327)

O exemplo de Da. Rosa Maria nos revela que a ampliação da perspectiva de participação na vida escolar é praticável. Em suas considerações finais, Paro nos alerta para o fato de que a participação dos usuários da escola pública nas decisões da unidade escolar não é a solução para todos os problemas dos quais padecem a educação. Contudo, constitui-se como via de esperança para transformação da realidade atual.

De acordo com nossas leituras, acreditamos que a participação da sociedade civil está atrelada à questão da autonomia.

Imbricada estão, a nosso ver, autonomia e formação cidadã. O tema *cidadania na escola* apresenta-se em grande parte da literatura sobre educação. Inúmeras alterações se deram tanto nos textos oficiais quanto nos acadêmicos e ambos trilham caminho comum, ao considerar que um dos princípios que norteiam a educação escolar, hoje, é a formação para o exercício da cidadania.

1.3 CIDADÃO ATIVO

No Brasil, desde o início da década de 1990, a democratização do acesso à educação tornou-se meta de políticas públicas. Por agora, busca-se a qualidade no ensino para que a escola possa promover o desenvolvimento pessoal, ou seja, a capacidade de agir, pensar e atuar no mundo, características essenciais de um sujeito com pensamento autônomo, fundamental para a prática da cidadania.

Em relação ao nosso Estado, o Currículo do Estado de São Paulo (2010) nos indica, literalmente, uma nova concepção de escola:

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. (SÃO PAULO, 2010, p.7)

Por ora, nos cabe apenas descrever tal postura pedagógica. Aquele texto argumenta acerca da capacidade da instituição de aprender a ensinar. Devemos transitar em novo eixo, naquele em que o conhecimento coletivo é maior que o conhecimento individual, e, portanto, a ação formadora parte de todos os sujeitos participantes. Todos os agentes formadores – gestores, agentes escolares, professores e alunos – devem estar envolvidos no cotidiano escolar, no processo de aprendizagem.

O texto legal entende que, na atualidade, a escola

já não é a única detentora de informação e conhecimento, mas cabe a ela preparar seu aluno para viver em uma sociedade em que a informação é disseminada em grande velocidade. Vale insistir que essa preparação não exige maior quantidade de ensino (ou de conteúdos), mas sim melhor qualidade de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2010, p.18)

Segundo o mesmo documento, “para que a democratização do acesso à educação tenha uma função realmente inclusiva não é suficiente universalizar a escola. É indispensável a universalização da relevância da aprendizagem”. Resumidamente, a partir da aquisição da autonomia para aprender a aprender o indivíduo poderia “acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial” (SÃO PAULO, 2010, p.9-10).

Logo, esse percurso de transformação traz consigo a constância do termo cidadania nos diversos documentos oficiais sobre educação. Seguem alguns exemplos: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 9.394/96) estabelece, em seus artigos iniciais, o vínculo da educação escolar ao mundo do trabalho e práticas sociais, indicando como finalidade o desenvolvimento pleno do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ser cidadão é participar de uma sociedade, tendo direito a ter direitos, bem como construir novos direitos e rever os já existentes. Ainda, em suas orientações didáticas, eles aconselham: “A formação da cidadania se faz, antes de mais nada, pelo seu exercício” (BRASIL, 2001, p. 59).

Essas determinações legais nos remetem à seguinte questão: é possível a formação da cidadania em seu sentido pleno (capacidade de atuar na construção da justiça, liberdade e igualdade) num contexto democrático, sem participação?

Participar é ser e fazer parte, fato que solicita à escola o tratamento e a experimentação de questões vividas pela sociedade, para que os alunos possam apreender a atuar como cidadãos. Assim, nossa pesquisa buscou pensar em um espaço específico do viver junto: a escola, na qual diversos atores se manifestam de inúmeras maneiras. Mobilizamos nossa atenção para a participação dos alunos na convivência escolar. A esse respeito, oficialmente temos:

Conviver significa conhecer, participar, opinar, ousar e transformar. Cabe à escola, espaço fundamental de convivência, afirmar valores que estão de acordo com esses princípios. É preciso estimular o desejo da participação que valoriza a ação e amplia a corresponsabilidade, fazendo com que se compartilhem os destinos da vida coletiva da instituição. Se o aluno precisa ser participante e ativo na construção de sua aprendizagem, o professor precisa trilhar esse caminho junto com ele, efetivando sua própria participação no espaço escolar (BRASIL, 2001, p. 76).

Diante das propostas legais para educação e as diversas formas de viver com o outro no ambiente escolar, o nosso recorte se pauta na questão da cidadania. Nesse sentido, a problemática do presente texto transita por algumas dúvidas, tais como, se as escolas públicas do Estado de São Paulo oferecem a seus alunos do Ensino Médio efetivas condições de experimentar práticas cidadãs. O currículo do Estado de São Paulo está presente nas atividades das escolas? Nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas existe discussão a respeito desse tema? Na relação professor/aluno ocorre diálogo nesse sentido? Todas essas questões perpassam nossa pesquisa, uma vez que nos atentamos para diversos elementos que envolvem a vida do aluno, porém não são o objetivo central de nossa análise.

Desde já, ressaltamos que, em momento algum, intentamos opor a prática ao conhecimento. A reflexão e a experiência são essenciais na construção da autonomia do educando. Entendemos que a privação intelectual sustenta a exclusão, assim, reconhecemos que os programas escolares são fundamentais para que aconteça na escola a educação para cidadania. Reafirmamos, não obstante, que a apropriação tão somente dos saberes não afiança ao aluno a cidadania integral.

Sobre esse ponto, o Currículo do Estado de São Paulo aponta que para sermos cidadãos plenos

devemos adquirir discernimento e conhecimentos pertinentes para tomar decisões em diversos momentos, como em relação à escolha de alimentos, ao uso da eletricidade, ao consumo de água, à seleção dos programas de TV ou à escolha do candidato a um cargo político. (SÃO PAULO, 2010, p. 21)

Conforme o texto oficial, isso ocorrerá quando a teoria puder ser aplicada a contextos reais ou simulados. Não se trata apenas de um experimento em laboratório ou a feitura de um objeto, mas a transposição de uma questão à construção do conhecimento. Nesse caso, em tese, o aluno constituiria “as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área do conhecimento e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho.” (SÃO PAULO, 2010, p.20).

Ainda sob o manto desse modelo pedagógico, o jovem transitará de seu “ofício de aluno” para a autonomia da vida adulta e profissional, preparado para a prática cidadã “em dimensão mundial”, quando a educação escolar ocorrer pelos seguintes princípios: i – *a escola que aprende* – uma instituição que aprende a ensinar; ii – *o currículo como espaço de cultura* – trata-se de um currículo conectado à vida, no qual todas as atividades escolares lhe pertencem; iii – *as competências como referências* – os conhecimentos das disciplinas são articulados às competências e habilidades dos alunos; iv – *prioridade para a competência da leitura e da escrita* – trata-se da utilização da linguagem pautada no valor social e simbólico da atividade linguística; v – *articulação de competências para aprender* – a instrumentalização dos alunos com conhecimentos mobilizados em competências e habilidades para enfrentar os problemas do mundo; vi – *articulação com o mundo do trabalho* – dar capacidade ao aluno de reconhecer os conhecimentos em suas áreas de atuação profissional.

Em relação a tais princípios, merece destaque em nosso recorte: alunos do Ensino Médio – *a articulação com o mundo do trabalho* (vi). O trabalho tido como prática social para produção de bens e serviços engendra condições de unir conteúdos do currículo à realidade. O currículo do Estado de São Paulo vincula seus princípios à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), no sentido de atrelar educação e trabalho. No documento, lemos: “Desde sua abertura, a LDBEN faz referência ao trabalho, enquanto prática social, como elemento que vincula a educação básica à realidade, desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio” (SÃO PAULO, 2010, p. 22). Mais adiante, o texto

paulista utiliza as letras do artigo 35 da lei nacional para definir, do Ensino Médio, a finalidade: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (SÃO PAULO, 2010, p. 22).

Perante todas essas interconexões que nos trazem esses dispositivos oficiais, nosso pensamento adquire o mesmo sentido do pensamento de Lourdes Marcelino Machado que acredita que a efetiva construção da cidadania, dentro do tempo e espaço escolar, acontecerá na “política educacional concreta” de cada escola e sistema de ensino, uma vez que

Essa escola concreta é fruto da interação de inúmeros fatores que vão desde as tradições históricas, aos imprevistos a que estão sujeitos os planejamentos e projetos técnicos, às interpretações e representações particulares de professores e alunos, passando também pelas normas e decisões político-administrativas e pelo contexto social, político, cultural e econômico em que está inserida (MACHADO, 1997, p.3).

Mais ainda, a respeito da distância entre as leis e a experiência educacional escolar, Lia Freitas em seu livro *A produção da ignorância na escola*, um estudo sobre o processo de alfabetização na escola pública e uma educação que trabalhe com a criança, conclui

Certamente, não é através de um decreto-lei do presidente da República. Essa é uma educação que está por ser construída pelos sujeitos que dela participam diretamente: os educadores e educandos. Entendemos que os educadores exercem um papel fundamental nessa mudança, pois são eles que, junto com a comunidade (alunos, pais, etc.), devem realizar a nova educação. (FREITAS, 1994, p.128)

Nesse sentido, pactuamos com a análise de Regina M. de Souza de que a escola pública no Brasil, pontualmente o Ensino Médio paulista, atualmente, não vem alcançando efetivos resultados conforme os projetos propostos. Segundo ela:

(...) todos sabemos a distância entre o ‘papel’ e a realidade. Há um problema anterior à ineficiência da escola em transpor para a realidade esses objetivos: a própria proposição legal é muito genérica (...). Que modelo de cidadão consciente deve inspirar a prática educativa?(SOUZA, 2003, p. 26-27).

A partir da questão sobre cidadania colocada por Souza, nossa investigação reconhece o modelo de cidadão nas palavras de Josep Maria Puig, para quem, um cidadão ativo em sua sociedade “é uma pessoa capaz de exigir os direitos que lhe correspondem e ao mesmo tempo sentir a obrigação de cumprir os deveres e manifestar as virtudes cívicas necessárias que contribuam para a organização democrática da convivência” (PUIG, 2007, p.72).

Entendemos que tal modelo supera o sentido restrito de cidadania pautada apenas nos direitos e deveres por acrescentar as virtudes cívicas. Puig aponta para o fato de que um bom nível de civismo não depende exclusivamente da educação, mas essencialmente por ela passará. O termo *ativo*, que adjectiva cidadão, tem sua origem no latim *activus* – que age, logo a ação do sujeito é determinante para uma integração social democrática e participativa. O mesmo autor nos indica três condições determinantes para plena participação,

Em primeiro lugar, a participação contrapõe-se à dependência e à incapacidade. Participar pressupõe ser livre num duplo sentido: não ser submetido a nenhuma forma de dominação e ser capaz de utilizar os recursos necessários para intervir na vida pública. Em segundo lugar, a participação não se esgota nas votações, mas se expressa de forma plena na deliberação que procura conjuntamente as melhores opções, avalizadas por boas razões e sustentadas pela anuência dos implicados no assunto que está sendo debatido. Em terceiro lugar, a participação pressupõe uma democratização real do conhecimento; o saber não é uma propriedade privada dos especialistas nem um produto acadêmico inerte que é transmitido aos jovens. O saber é um elemento ativo que deve nos permitir formar uma opinião o mais fundamentada possível sobre as questões que nos afetam. O saber tem de servir para entender melhor o mundo e ser um elemento a mais na valoração e na decisão das questões que nos afetam. Finalmente, em quarto lugar, participar pressupõe certas virtudes: não é possível que a participação democrática esteja viva sem a força exercida pelas virtudes dos cidadãos ativos.(PUIG, 2007, p. 73)

Portanto, construindo uma relação entre a pergunta de Regina M. Souza (2003), a definição de cidadão e as condições educacionais de José Maria Puig (2007) e os diversos sentidos do termo cidadania nos documentos oficiais, buscamos averiguar no cotidiano escolar se nossos educandos estão aprendendo a participar participando. Além disso, questionamos, também, se os alunos tornam-se sujeitos ativos na construção de suas próprias

cidadanias, não sendo subestimados e dominados, e por suposto são capazes de intervir na vida pública.

Para responder a tais questões, recorreremos aos próprios estudantes, fazendo de suas representações sociais o foco central desta pesquisa. Para Abramovay (2004), definir o conteúdo e o sentido da cultura juvenil é tema de relevância. Não se trata apenas de questão teórica ou de opinião pessoal, “a definição só pode vir da pesquisa empírica, baseada num trabalho de campo rigoroso e sensível ao mesmo tempo, em contato direto com a nova realidade que está surgindo nas periferias das grandes metrópoles do mundo e da América Latina em particular” (ABRAMOVAY, 2004, p. 9).

Novamente, os sujeitos que dão vida ao nosso estudo são jovens do Ensino Médio de uma escola pública paulista. A questão principal de nossa pesquisa é investigar as representações sociais que eles possuem sobre as práticas escolares e a sua relação com a formação cidadã.

Para que nosso empreendimento prossiga, entendemos necessário realizar sintética discussão sobre as ideias de autonomia em relação às políticas de educação. Então, na próxima seção, traremos à pauta exemplos de pensamentos pedagógicos que apontam diferentes intenções e práticas para a educação escolar.

**2 EDUCAÇÃO ESCOLAR, CONCEITOS POSSÍVEIS DE AUTONOMIA E UM
EXEMPLO DE VIVÊNCIA ESCOLAR**

2.1 AUTONOMIA NO ÂMBITO SOCIAL

O conceito de autonomia, assim como o de cidadania, aparece na sociedade de maneira banalizada. Portanto, tal ideia passou a ser utilizada para referenciar distintas posturas políticas e teóricas. Como o uso do termo autonomia tornou-se comum na literatura educacional, é primordial abordarmos esse conceito, a fim de complementar nossa compreensão de cidadania. “Autonomia e autogestão não são conceitos neutros. Podem significar muitas coisas e, por isso, podem confundir-se com muitas coisas.” (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p.45)

O discurso da autonomia esteve presente em diferentes momentos da História da Filosofia bem como da História da Educação. “Na história das ideias pedagógicas, a autonomia sempre foi associada ao tema da liberdade individual e social, da ruptura com esquemas centralizadores e, recentemente, da transformação social.” (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p.44). Nesse sentido, pensar sobre a autonomia na escola nos encaminha a uma perspectiva tanto da reflexão pessoal como da compreensão social. “A escola precisa preparar o indivíduo para autonomia pessoal, mas também para a inserção na comunidade e para a emancipação social.” (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p.45).

Assim, faremos uma sintética discussão acerca do papel da escola na construção de experiências autônomas. Em um primeiro momento, pensaremos a autonomia no que se refere ao campo do social. Em seguida, abordaremos a edificação individual de procedimentos autônomos.

Inicialmente, trataremos da autonomia no âmbito social, a saber, a partir da Constituição de 1988, o tema da autonomia ganhou destaque nos textos legais brasileiros. Notadamente os princípios que legitimam a autonomia no campo escolar são as ideias do pluralismo pedagógico e da gestão democrática. Para delimitarmos um pouco o escopo teórico a que nos referimos quando pensamos em autonomia, é preciso pensá-la a partir desses dois princípios.

A ideia de autonomia pensada no âmbito da gestão escolar pública problematiza a relação da instituição com a sociedade política e com a sociedade civil. Nesse sentido, o tema da descentralização, do financiamento, da carta escolar como instrumento de pensar e planejar

o coletivo, bem como o projeto político-pedagógico são primordiais na formação de uma gestão democrática capaz de deliberar caminhos coerentes com as necessidades de cada unidade escolar. Ou seja, o debate da autonomia no campo político é indelével para consolidar um projeto de escola cidadã.

A escola cidadã constitui-se, então, numa perspectiva unitária de sociedade e de educação. Unitário, ao contrário de uniforme e único, significa síntese do diverso. Esta diversidade, todavia, somente é democrática se as condições básicas, isto é, a materialidade objetiva e subjetiva de uma produção social da existência humana for efetivamente equalitária. A ideia de projeto de uma sociedade e educação unitária têm, na sua base, pressupostos ético-político, epistemológicos e político-pedagógico. (FRIGOTTO, 1997, p.14)

A autonomia e a gestão democrática da escola constituem a natureza do projeto político-pedagógico, uma vez que garante as especificidades das unidades escolares. “A escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia.” (GADOTTI, 1997, p.35).

Apesar de os temas cidadania, gestão democrática e autonomia se tornarem *slogans* da literatura brasileira contemporânea, eles são insignificantes se não forem vivenciados na rotina da escola, pois são conceitos dependentes de uma mudança no cotidiano das relações. Carlos Drummond de Andrade no livro “A rosa do povo” escreve: “As leis não bastam. Os lírios não nascem da lei.” Dessa maneira, a concepção de gestão democrática deve transcender os textos legais e passar a ser condição indispensável do funcionamento das escolas. “É necessário que a gestão democrática seja vivenciada no dia-a-dia das escolas, seja incorporada ao cotidiano e se torne tão essencial à vida escolar quanto é a presença de professores e alunos.” (CISESKI, 1997, p.65)

Em *Cidadania e Competitividade*, Guiomar Namó de Mello compila ideias de quatro outros textos, todos eles na seara de ampliar o debate sobre educação no Brasil no início dos anos de 1990. Ela divide o livro em duas partes, na primeira delas trata de questões relacionadas à gestão do sistema educacional e na segunda procura relacionar a temática anterior ao ponto de vista da gestão escolar e da sala de aula.

A partir dessa organização, Namo de Mello (1995) pensará projetos de educação em relação à agenda dos países latino-americanos. Para ela, a escola deve unir desenvolvimento mais democracia, pois frente às peculiaridades do “Terceiro Mundo”, os projetos devem promover a transformação produtiva e a inserção competitiva nos mercados internacionais sem perder o foco da promoção da equidade.

Para ela, os sistemas educacionais têm como finalidade serem mais eficientes no preparo de uma nova cidadania, com a capacidade de enfrentar a revolução tecnológica pela qual passamos. Conforme a autora, “não se trata mais de alfabetizar para um mundo no qual a leitura era privilégio de poucos ilustrados, mas sim para contextos culturais nos quais a decodificação da informação escrita é importante para o lazer, o consumo e o trabalho”. (NAMO DE MELLO, 1995, p.32)

A partir desse ponto, Namo de Mello passa a opinar sobre o que a sociedade deve esperar da educação na virada do século. Dentre os novos padrões de troca de conhecimento, dado pelas transformações criadas pela informática e os meios de comunicação, ela propõe que a educação deve qualificar a população para o exercício da cidadania, criando condições para que o conhecimento seja obtido, ideais e valores sejam compreendidos e novos hábitos de convivência sejam construídos em consonância com o nosso mundo cambiante e plural.

Para que isso ocorra faz-se necessária a transição, no ponto de vista dela, do modelo de intervenção do Estado no campo educacional. Em sua proposta, encontramos a passagem de um Estado *planejador*, para um Estado *coordenador*. O novo padrão de gestão torna a ação do Estado mais dinâmica, uma vez que tal gerencialismo permite abertura institucional, flexibilização para agir, estabelecimento de modelos de qualidade de ensino, avaliações externas atreladas a financiamentos, entre outros.

Perante o papel coordenador do Estado, é possível a reorganização institucional dos sistemas de educação, na qual seria plausível à escola seu fortalecimento enquanto instituição com maior autonomia. Assim, vinculadas a diretrizes mais amplas, construídas em instâncias superiores, a escola poderia criar suas próprias propostas de trabalho e receberia o financiamento necessário para seu desenvolvimento, mecanismo que, segundo Namo de Mello, lhe permitiria gozar de autonomia pedagógica e financeira.

Essa autonomia dos estabelecimentos de ensino é essencial para a construção de sua identidade e projeto. Argumenta a autora: “projeto e identidade institucional, trabalho de

equipe e objetivos compartilhados, responsabilidade pelos resultados, podem tornar as escolas mais organizadas e eficazes para criar condições favoráveis à aprendizagem” (NAMO DE MELLO, 1995, p. 135).

Para que essas condições passem de favoráveis a efetivas, faz-se necessário o estímulo a “modelos diferenciados e flexíveis de organização escolar” que eficientemente garantam a todos um grau mínimo de educação escolar com qualidade. Para tanto, insiste ela, devemos entender esse aparelho social chamado escola como um sistema de identidade própria que, para tornar-se eficaz, deverá ultrapassar a cultura do fracasso, atingindo a cultura do sucesso.

No modelo asiático, a autora buscará suporte para compreender a cultura do sucesso. Nesse modelo cultural encontramos uma forma não genérica de perceber o sucesso, pois ele não se remete apenas ao “vencer na vida”, mas sim, à superação de objetivos delimitados que são mensurados a partir do esforço de cada criança. Ao recorrer às escolas asiáticas como modelo, a autora elenca os seguintes itens da escola de sucesso:

(...) clareza sobre os objetivos que se quer atingir, a disponibilidade de mais tempo dedicado ao ensino-aprendizagem, uma atmosfera ordenada e orientada para o trabalho, a existência de suporte técnico e métodos de capacitação focalizados no programa de ensino e nas estratégias de organização de sala de aula, e finalmente, um maior controle sobre as decisões pedagógicas. (NAMO DE MELLO, 1995, p.181).

Por fim, deixa claro em seu texto que a transformação da cultura escolar não passa por mãos divinas, mas ao contrário, de labor árduo da escola e dos professores. A mudança dar-se-á a partir da formação de competência técnica dos professores e a adequação dos trabalhos didático-pedagógicos às características e necessidades dos alunos.

Além disso, pensar autonomia na escola, em nossos tempos, depende de uma concepção mais pluralista da comunidade. O projeto político-pedagógico deveria materializar o cenário da diversidade e os anseios por ações que valorizem essa diversidade do coletivo. Segundo Gadotti (1997, p.33): “Nessa sociedade cresce a reivindicação pela participação e autonomia contra toda forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada região, cada língua.” Portanto, reconhecer e valorizar o multiculturalismo é condição basilar para a formação de uma conduta autônoma dentro e fora das escolas.

Frigotto (1997) afirma que a formação de uma escola cidadã exige uma postura da instituição no que se refere, sobretudo, às políticas públicas adotadas e ao plano epistemológico de cada unidade escolar. Contudo, o autor destaca no âmbito político-pedagógico a formação do aluno como sujeito. Nesse sentido, pensaremos na construção de procedimentos individuais como sustentação de experiências autônomas.

2.2 AUTONOMIA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

O discurso de Piaget (1968) contribui para pensarmos no desenvolvimento da autonomia como um procedimento de educação. Nesse viés, é entendida como ferramenta pedagógica fundamental para superar a fase egocêntrica. Portanto, para ele a formação da autonomia relaciona-se diretamente com a cidadania uma vez que nesse processo de desenvolvimento autônomo os indivíduos entram em contato com as regras do coletivo e começam a questionar seu referencial autocentrado. “La autonomía es un procedimiento de educación social que tiende, como todo los demás, a enseñar los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre sí y someterse a las reglas comunes.”(PIAGET, 1968, p. 16)

Segundo Piaget (1968), é por meio de métodos e da experiência prática que é possível interiorizar o pensamento autônomo. Ou seja, se as regras sempre forem impostas estaremos exercitando a obediência e, dessa maneira, o sentimento de dever está centralizado no outro. Por outro lado, a formação de um indivíduo autônomo depende de experiências reais de tomada de decisões. Isso significa que a construção de autonomia não pode limitar-se a lições teóricas e verbais.

Que se trate, em efecto, de lós diferentes tipos de democracia o de lás variedades múltiples de lós regímenes autoritarios, siempre constituirá la autónoma una preparación para la vida del ciudadanía tanto mejor, cuanto más sustituyen em ella el ejercicio concreto y la experiencia de la vida cívica a la acción teórica y verbal. (PIAGET, 1968, p.27)

Para o autor, a autonomia é um auxiliar da formação do caráter no sentido em que ela promove o domínio de si mesmo. Nesse sentido, as ações dos alunos, quando focamos na

escola, passam a ser cada vez mais guiadas por uma tomada de consciência individual do que por obediência às regras dos adultos. “(...) hace que los alumnos caigan em la cuenta de que vale más hacer una cosa por ella mesma, que hacer-la por haber sido pedido por el maestro.” (PIAGET, 1968, p.59)

Portanto, a partir dos estudos de Piaget, percebemos a relevância do tema da autonomia no desenvolvimento cognitivo assim como na conduta moral. Apesar dos evidentes avanços nas pesquisas de Piaget, esse processo de desenvolvimento ainda é de grande valor para pensar no caminho da anomia à autonomia. Para o autor, as crianças partem da anomia moral na medida em que desconhecem os princípios que regem as regras coletivas. Em seguida, passam, em geral, por uma fase de heteronomia em que conhecem as regras, entretanto elas ainda estão centradas no outro. Assim, obedecem por medo ou mesmo para serem valorizadas pelos adultos. “As relações de pressão mantidas com os adultos favorecem a moral heteronômica. Nela se dá uma relação de respeito unilateral baseado na relação entre adulto e criança.” (PUIG, 1998, p.51). Para Piaget, as crianças deveriam, a partir de métodos adequados, consolidar uma conduta autônoma à medida que criam consciência das regras e agem em conformidade com seus próprios princípios. “As relações de colaboração entre iguais geram, pelo contrário, a moral autônoma. Esta etapa moral é construída a partir de uma relação com os companheiros baseada no respeito mútuo.” (PUIG, 1998, p.50).

Josep Puig (1998) é um dos autores responsáveis por uma releitura da obra de Piaget. Para ele, é importante pensar nos limites e possibilidades da consciência moral autônoma. Para tanto, preocupa-se em matizar sobre como se dá a consciência nos indivíduos. Segundo Puig (1998), a consciência se concretiza a partir do desenvolvimento da capacidade de perceber sua própria atividade, seja ela física ou mental. Assim, somos capazes de regular e avaliar nosso comportamento de acordo com nossos referenciais. Para ele, a consciência se configura como um juiz do sujeito que a tem. “Tornamo-nos responsáveis pelo nosso comportamento. Transcendemos o nível da ação pura, seja física ou mental, para alcançar um nível qualitativamente superior: o controle de qualquer tipo de atividade humana.” (PUIG, 1998, p.79). Portanto, a concepção de consciência moral autônoma vincula-se à ideia de o sujeito acessar a sua razão como forma de guiar-se moralmente.

Para Kant, a autonomia relaciona-se com a ideia de liberdade. Segundo o autor, as leis naturais determinam os fenômenos sensíveis e quanto a eles exercemos uma posição

heterônoma. Por outro lado, o mundo inteligível, diferente do natural, pertence à razão. É no campo do racional que se dá a autonomia, uma vez que nele é possível ter liberdade. Assim, a moralidade aparece em Kant como consequência da autonomia da vontade. “Ora à ideia da liberdade está inseparavelmente ligado o conceito de autonomia, e a este o princípio universal da moralidade, o qual na ideia está a base de todas as ações de seres racionais como a lei natural está na base de todos os fenômenos.” (KANT, 2007, p.102)

Assumimos, em nosso texto, que existem diversos questionamentos possíveis sobre os princípios iluministas kantianos. Há uma crise da validade e da legitimidade de suas pretensões universalizantes. Nos escritos nietzschenianos, por exemplo, encontramos severas críticas ao imperativo categórico de Kant. Nietzsche (2009) deseja uma transvaloração que permita ao homem ser moral sem uma moral universal. No entanto, consideramos as contribuições kantianas acerca da problematização da autonomia fundamentais para nosso pensamento. A relação conflituosa entre o sujeito e a lei (*auto e nomos*), apontada por Kant, permanece ainda hoje como questão central no processo educativo.

2.3 UM EXEMPLO DE AUTONOMIA ESCOLAR

A seguir, trataremos de uma experiência escolar que, a nosso ver, demonstra possibilidade e potencialidade de uma educação para a autonomia. Ressalvamos que outras experiências como esta ocorreram e ainda hoje ocorrem no mundo e em nosso país. São exemplos, entre outros, a escola inglesa Summerhill, a escola da Ponte, em Portugal, e a escola pública do município de São Paulo “Desembargador Amorim Lima”. Esclarecemos, no entanto, que escolhemos a experiência de Barbiana como exemplo a ser mencionado pelo fato de o texto sobre a escola ter sido produzido pelos seus próprios alunos. Ao tratarmos de um texto escrito pelos jovens da escola, nos aproximamos do nosso objeto de estudo, qual seja o de olhar representações juvenis a respeito da escola.

Em *Carta a una maestra* os alunos da escola de Barbiana, uma pequena vila no vale de Mugello na Itália, escrevem, por interlocução com os professores, aos pais para se organizarem e enfrentarem a decadência do sistema educacional italiano que, naquele momento, reproduzia uma sociedade classista.

Nas primeiras páginas do livro, nos deparamos com um depoimento que cria o horizonte a ser alcançado. Um dos alunos aponta a dificuldade de enfrentar a instituição escola. Chama a atenção o papel da timidez que o faz invisível perante os olhos da professora e que resulta, ao final do processo educacional, na não ocupação de espaço de poder.

Para eles, o Estado apresenta uma proposta educacional perturbadora, uma vez que amplia as diferenças. Está sempre presente na fala da professora que alguns alunos não servem para estudar, e deveriam sim ir ao campo ou à fábrica.

Por conta desse discurso, um dos problemas levantados pelos meninos de Barbiana é a estratégia adotada pelas escolas de expulsar ou suspender seus alunos. Colocar esses “deformados” fora do sistema, torna, sob certos aspectos, a vida na escola muito mais fácil. Utilizando o argumento da maturidade, a professora suspende da sala alguns alunos, que em tese voltariam à escola mais velhos e conscientes. No entanto, naquele quadro social, o plano da professora funciona muito bem, pois os meninos dirigem-se ao trabalho e não retomam os estudos.

Fica claro para os autores que um sistema ilegal estava em prática no maquinário escolar italiano. Eles utilizam a metáfora de um torneiro mecânico, que não faz à revelia suas peças e depois seleciona as melhores, ao contrário, ele se esforça para que todas sejam bem feitas. Os meninos percebem que o sistema permite aos professores escolher, ao próprio gosto, as *peças* que lhes interessar.

Podemos perceber que intimamente relacionado à questão de quem participa ou não da escola está a problemática do programa educacional. Para os meninos de Barbiana, os programas escolares italianos não vinculavam o ensino à vida. Eles percebem que aos alunos daquelas escolas restava, dia após dia, estudar tão somente para a nota, o diploma e/ou o título. A maneira como os programas eram criados e a hierarquia construída ligavam o tema ao professor, o professor ao diretor e o diretor ao secretário. Assim, vale citar a conclusão a que chegam os meninos escritores de Barbiana: “Es el aspecto más desconcertante de vuestra escuela: se tiene por fin a si mesma” (ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA, 1970, p.27).

Discordam completamente dessa finalidade da educação os autores da *Carta a uma professora*. Acreditam que a educação tem outra finalidade, aliás, eles buscam um fim honesto. Entendem que, ao cabo, a educação deve permitir ao homem reconhecer a

humanidade no homem; para eles, é sabido a todo tempo, que um fim justo é aquele de dedicação ao próximo.

Para alcançar esse objetivo, a escola de Barbiana constrói sua maneira de transmitir conhecimento pautado no princípio de que o problema de um é o problema de todos. O projeto político está vinculado à resolução dessa questão em conjunto. Perante a dificuldade de algum aluno, ao invés da exclusão, criava-se um clima total de acolhimento, “Parecia que la escuela fese toda para el solo. Hasta que él ló hábia entendido, lós demás no adelantaban”. (ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA, 1970, p. 16).

Nesse sentido a escola solidifica o papel de professor no próprio aluno, ou seja, três vezes por semana, pelo período de meio-dia, um aluno de ano avançado ensinava aos alunos do primeiro ano. Em consonância ao disposto no parágrafo acima temos: “Si me equivocaba, la cosa no era grave. Era un alivio para lós chicos. Buscamos juntos. Las horas pasaban serenas, sin miedo ni trabas de ninguna clase”. (ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA, 1970, p. 17)

Relatam os meninos de Barbiana que todos os dias deparavam-se com problemas pedagógicos, no entanto, esclarecem que tais dificuldades, inevitavelmente, tinham o nome de um dos alunos. Observemos o exemplo de Giancarlo, um aluno tido como inapto para o estudo, e que na produção do livro torna-se o responsável pela compilação dos dados utilizados. Surge como um perito em estatística, perante uma finalidade para seu estudo.

Ademais, auferimos o embate proposto pelos meninos de Barbiana. A escola estatal tenta convencê-los de que a cultura autêntica é aquela transmitida pelo aparelho do Estado. Forma de educação esta que pretende converter, colocar os filhos de camponeses e operários em peles de doutores. Na escola, dentro da sala de aula, criam-se situações tão absurdas quanto a inversão do papel do professor que, por certos momentos, gasta seu tempo vigiando o aluno, ao invés de auxiliá-lo.

Dessa maneira, perante o quadro exposto, notamos que os alunos da escola de Barbiana pretendem uma educação alicerçada na relação com a vida e o espaço vivente. Nas escolas os programas não podem ser forjados, o que se lê, o que se escuta, o que se pratica não pode causar tédio ou desinteresse. Há de se tratar de algo útil para muitos ou para todos, para esses meninos, os desafios devem ser construídos no mesmo grau em que se encontram na vida.

Nessa concepção de autonomia escolar, ressaltamos a investigação para formalização do programa educacional de base local que não dá privilégios à seara do trabalho, mas o inclui entre outros. Ao contrário, encontramos programas ajustados no fim primordial da formação para competitividade profissional. Lembramo-nos de Tragtenberg no tocante ao sistema salarial, no qual “não é suficiente reduzir os escravos assalariados a seu estado de objeto, de mercadoria; o Estado programa detalhadamente o processo de ‘coisificação’.” (TRAGTENBERG, 2005, p.134)

Pautar os planos educacionais tão somente nas necessidades econômicas, sob a promessa de um “futuro melhor”, tem demonstrado, conforme inúmeras análises, certa perda de sentido. De acordo com Tedesco (1995), nem professores nem alunos têm mais ideais, pois restou somente o econômico, os professores não mais apresentam ideais para educar e os alunos não veem sentido em se educarem. Admitimos a ausência de “princípios afetivos” que norteiem a ação coletiva. (TEDESCO, 1995, p.42)

Sob outro aspecto, a obra de Guiomar N. Mello nos remete a uma autonomia relativa a uma nova concepção de gestão, ou seja, a construção do conhecimento ainda está vinculada à eficiente instituição escolar. Nesse sentido, para que os alunos consigam efetivar a aquisição de conhecimento formadora de sua cidadania os mecanismos da escola, incluindo a sala de aula, devem estar norteados pelo gerencialismo.

Ora, percebemos nesse movimento a tentativa de transferência de responsabilidade sem real construção da autonomia, uma vez que as instituições escolares se regulam por programas externos e não pela demanda da comunidade escolar. As escolas passam a perseguir as metas das avaliações que se aplicam por fora, de cunho *rankiadoras*, fato que origina experiências pedagógicas que assustaria o mais reacionário dos pedagogos.

Comprendemos que existe um grande abismo entre as leis e a realidade do cotidiano escolar. Os projetos e suas aplicações produzem realidades díspares, pois não vemos alcançados os resultados propostos.

Retomamos Tedesco, quando argumenta que o sujeito coevo não consegue se situar frente ao processo de transformação sócio-política-econômica, donde os discursos sofrem imbricações ofuscantes. Não deixemos transcorrer ao acaso que alguns conceitos são utilizados por correntes ideológicas notadamente distintas. Por tal motivo, devemos manter a atenção às entrelinhas dos discursos para não incorrerem em ligeiras tomadas de partido.

Finalmente, averiguamos que, na contemporaneidade, a literatura educacional utiliza, com cada vez mais frequência, conceitos tais como cidadania, gestão democrática, participação e autonomia. Entretanto, é primordial estabelecer o lugar político que cada discurso assume, pois em um tempo de sincretismo teórico é muito perigoso as ideias adotarem um tom supostamente transformador quando, na realidade, se preocupam apenas com manutenção da ordem social estabelecida. Logo, ocasionalmente, um aparente discurso progressista de autonomia escolar poderá criar novos argumentos para sustentar a lógica do capital. Por outro lado, a autonomia pode ainda ser uma resposta à dinâmica estabelecida, porém deverá ser entendida a partir de uma perspectiva de conscientização efetiva dos papéis sociais a serem assumidos pelos sujeitos da ação educativa.

Isso posto, passemos aos sujeitos da ação educativa. Nossa investigação designou os jovens da escola pública brasileira como ente principal. Ao questionarmos suas representações, sentimos necessidade de buscar referências que possam demonstrar alguma homogeneidade, elas em macroestruturas que nos apresentem um perfil do jovem dos nossos tempos, porém que não seja determinista, tampouco generalista. Na próxima seção, apresentamos as informações coletadas sobre o tema: juventude.

**3 ALGUNS ASPECTOS DA JUVENTUDE BRASILEIRA E SUA RELAÇÃO
COM O “MUNDO” ESCOLAR**

3.1 JUVENTUDES POSSÍVEIS

Podemos definir juventude como uma fase da vida na qual o ser humano estabelece de forma mais complexa suas relações com o universo social. Nossa definição não pretende ser conclusiva, mas alicerça nossos passos. Para esclarecermos os componentes desse nosso alicerce, passemos a uma análise mais detalhada.

Em nosso tempo, o senso comum divide as etapas da vida em infância, juventude, vida adulta e velhice.

Dessa maneira, temos que a juventude é considerada na vida uma etapa de transição entre a infância e o mundo adulto. Entre uma e outra fase encontramos, em Helena Wendel Abramo, a diferenciação:

tempo da primeira fase de desenvolvimento corporal (físico, emocional, intelectual) e da primeira socialização, de quase toda dependência e necessidade de proteção, para a idade adulta, em tese a do ápice do desenvolvimento e de plena cidadania, que diz respeito, principalmente, a se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e a participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade). (ABRAMO, 2008, p. 40-41)

Caso desejássemos criar um marco numérico para tal etapa, nos depararíamos com a polêmica mencionada por Maria Rita Kehl, de que juventude atualmente é de custosa demarcação. A autora percebe um alargamento do período, baseado principalmente numa necessidade da economia capitalista.

O conceito de juventude é bem elástico: dos 18 aos 40, todos os adultos são *jovens*. A juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir. Parece humilhante deixar de ser jovem e ingressar naquele período da vida em que os mais complacentes nos olham com piedade e simpatia e, para não utilizar a palavra ofensiva- velhice -, preferem o eufemismo “terceira idade”. (KEHL, 2004, p.89-90)

Em nosso estudo, trataremos dos brasileiros entre 15 e 24 anos, faixa etária em sintonia com a pesquisa *Retratos da juventude brasileira – Análises de uma pesquisa nacional*, realizada pelo Instituto Cidadania¹ em 2003.

Podemos considerar como suporte dessa fotografia da juventude a sociedade de mercado. Ao estender o estado de juventude, vemos a indústria cultural converter essa faixa da população a uma situação privilegiada. No íterim da década de 1960 aos dias de hoje, auferimos que as características dos jovens alteraram-se. Naqueles dias, da adesão às utopias políticas ou da rebeldia contra a moral estabelecida, os jovens eram considerados portadores da energia que mudaria o mundo. Atualmente, o ideário da sociedade industrial leva o jovem a se identificar com a liberdade vazia, a sensualidade e beleza das capas de revista e o modelo hedonista de vida (KEHL, 2004).

Ser jovem virou slogan, virou clichê publicitário, virou imperativo categórico – condição para se pertencer a uma certa elite atualizada e vitoriosa. Ao mesmo tempo, a “juventude” se revela um poderosíssimo exército de consumidores, livres dos freios morais e religiosos que regulavam a relação com o corpo, com os prazeres e desligados de qualquer discurso tradicional que pudesse fornecer critérios quanto ao valor e à consistência, digamos existencial de uma enxurrada de mercadorias tornadas da noite para o dia, essenciais para a nossa felicidade. (KEHL, 2004, p. 92)

No paradigma adotado em nosso texto, no qual o simbólico e as condições materiais e históricas estão entrelaçados, corroboramos o argumento de Margulis. Para compreendermos a juventude, precisamos unir diversas dimensões.

A juventude, como toda categoria socialmente construída, que atende a fenômenos existentes, possui uma dimensão simbólica, mas também tem de que ser analisada a partir de outras dimensões: aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais toda população social se desenvolve. (MARGULIS apud ABRAMO, 2008, p. 42)

Portanto, resumidamente, nos indica Abramo (2008) que juventude aparece nas ideias sociológicas da sociedade ocidental moderna como o período de preparo do ser para o mundo

¹ O Instituto da Cidadania Brasil é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público que tem por missão a difusão dos conceitos de cidadania em todos os segmentos que formam a nação brasileira. Para maiores informações consulte o site: www.institutodacidadania.org.br.

do trabalho produtivo e a complexa teia de relações que dele emergem, sendo a escola local especializado para tal preparação. Constitui-se, a partir daí, um estado de *moratória* – “um compasso de espera que a sociedade oferece a seus membros jovens enquanto eles se preparam para exercer o papel de adultos” (PALACIOS, 2004, p.309), no qual as capacidades de produção e reprodução são adiadas em favor da formação emocional e social, tida como essenciais para realização das anteriores.

Assim, temos que as discussões coetâneas preferem utilizar o termo *juventudes*, para não nos apegarmos em primeiro lugar à diferença entre condição (constituição e atribuição de significado) ou situação (modo como é vivida a condição) juvenil. Para Abramo, a noção social do termo tem se reformulado:

A juventude, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiada sobre situações e significações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida. (ABRAMO, 2008, p.44)

3.2 PEQUENO RECORTE DA JUVENTUDE BRASILEIRA NO SÉCULO XXI

Neste instante, passemos às impressões sobre a sociedade na qual estão inseridas as juventudes possíveis. Ao tratarmos do Brasil no início do século XXI, consideraremos nossa sociedade como uma economia de mercado, contexto no qual está entranhado o objeto de investigação. Salvo-conduto, essa concepção é tão arbitrária como qualquer outra, porém, a escolhemos pela sua capacidade de plasmar as relações entre as pessoas, sem ao mesmo tempo ser determinante, ao nosso ver. Portanto, utilizaremos aqui esse *artefato cultural* no qual os indivíduos são influenciados e criam influências para agir e pensar.

Na perspectiva das representações sociais, Moscovici propõe que as pessoas nascem dentro de um esquema de representação já posto e, portanto, agem, influenciam e são influenciadas a partir desse enquadramento. Então, é primordial verificarmos como a juventude em uma sociedade de mercado atua, se organiza, se constrói. “[...] diferentemente das coisas materiais, que independem dos desejos e aspirações humanos para existir, as

crenças culturais são produtos de nosso modo de agir e dar sentido a nossas ações”. (COSTA, 2004, p.76).

Para explicar esse modelo de sociedade, Jurandir Freire Costa elabora uma crítica sobre o termo *consumismo*. Para ele, o conflito se inicia no fato de que consumir e comprar são ações diferentes. Somos consumidores apenas de substâncias metabolizáveis, como, por exemplo, de alimentos; enquanto comprar é um *ato econômico com implicações sociais*. Não é nossa intenção, agora, esgotarmos a origem e difusão do termo consumismo, e sim, reconhecer que ao verbo comprar foram inseridas necessidades biológicas, dando-lhe tom naturalista. Segundo o autor, fomos levados a acreditar que os produtos industriais são metabolizáveis, ou seja, têm um ciclo de uso reduzido.

Consumismo, portanto, é o modo que o imaginário econômico encontrou de se legitimar culturalmente, apresentando as mercadorias como objetos de necessidades supostamente universais e pré-culturais, e ocultando, por esse meio, as desigualdades econômico-sociais entre os potenciais compradores. (COSTA, 2004, p.77)

Perante essa transvaloração, percebemos que a sociedade de mercado, pela sedução do consumo, cria condições de igualar e dividir seus sujeitos. Ela iguala por simular que os desejos podem ser satisfeitos, mas nos divide pelo real potencial de satisfação dos desejos. Para Bauman,

Os impulsos sedutores, para serem eficazes, devem ser transmitidos em todas as direções e dirigidos indiscriminadamente a todos aqueles que os ouvirão. No entanto, existem mais daqueles que podem ouvi-los do que daqueles que podem reagir do modo como a mensagem sedutora tinha em mira fazer parecer. Os que não podem agir em conformidade com os desejos induzidos dessa forma são diariamente regalados com o deslumbrante espetáculo dos que podem fazê-lo. O consumo abundante, é-lhes dito e mostrado, é a marca do sucesso e a estrada que conduz diretamente ao aplauso público e à fama. BAUMAN, 1998, p.55)

Pensemos, a partir de agora, na juventude e na estrutura socioeconômica brasileira. Paul Singer adota a expressão *coorte* para designar o conjunto de seres humanos de uma

mesma época. Para ele, esse grupo nascido, num mesmo contexto histórico, atravessará junto experiências políticas, econômicas e culturais.

Se são todas nascidas no Brasil e continuam no país em sua juventude, então é de esperar que a maioria vivencie a realidade brasileira ao mesmo tempo e em estágios vitais semelhantes: juntas terminarão os estudos, casarão e terão filhos, farão carreira, se engajarão em movimentos políticos, sociais e culturais, etc. (SINGER, 2008, p.27)

Para o autor, a juventude brasileira de hoje nasceu em tempos de crise social. Indagados sobre os problemas que mais os preocupam, os jovens brasileiros do início do século XXI responderam: segurança/violência; emprego/profissão; drogas; educação e saúde (Anexos, quadro 20, p.380 in ABRAMO, 2008). Esses indicadores demonstram que a atual *coorte* reconhece problemas de nossa estrutura socioeconômica e, logo, acredita e deseja que mudanças aconteçam na sociedade brasileira.

Importa a nós investigar alguns aspectos do *modus operandi* ambicionado pela juventude atual, ou seja, como observam o presente, quais pretensões para o futuro, qual sua capacidade de atuação, como se organizam para tal, e ainda, apuradamente, suas representações sobre a prática de cidadania na escola. Por exemplo, em Paul Singer, nos deparamos com a mudança de ideais dos jovens da geração (o autor considera geração como um intervalo de 33 anos, período mensurado pela média de idade na qual as mulheres da primeira geração se tornam mães da segunda geração) passada para a atual. Ao analisar os dados da pesquisa Projeto Juventude, o autor conclui que “a juventude deseja mudar o mundo e pensa em fazê-lo menos mediante a militância política do que pela ação direta”; porém, acrescenta a ressalva de que “a maior parte dela (*juventude brasileira*) antes de poder contribuir para a mudança, tem de ser ajudada” (SINGER, 2008, p.35).

Essa modificação nos ideais merece aprofundamento, seu desenrolar é atual e ainda consumirá anos. No entanto, nos é possível averiguar algumas significativas alterações nas projeções que os jovens fazem, segundo os dados levantados pelo Projeto Juventude. A *coorte* atual acredita que, nos próximos 5 anos, sua vida pessoal pode melhorar muito mais do que o mundo há de melhorar. Para 92% dos jovens, a vida pessoal melhorará nos próximos anos, enquanto somente 34% acreditam que o mundo ficará melhor (Anexos, quadro 30, p.385 in ABRAMO, 2008). Esse dado pode nos indicar uma desilusão com macropolíticas, uma vez

que 55% dos jovens não acreditam influir na política e apenas 4% têm como interesse primeiro a política (Anexos, quadros 57 e 21, p.400 e 381 in ABRAMO, 2008).

Ao analisar os dados produzidos pela pesquisa Projeto Juventude, do Instituto Cidadania, Antonio Lassance discorre sobre questões de homogeneidade e heterogeneidade da juventude nacional. A respeito da questão política descrita acima, infere ele,

Os jovens nacionalmente consideram muito pouco a opção de mudar a política brasileira. Os dados sobre participações eleitorais – facultativa dos jovens de 16 a 17 anos e obrigatória para os acima de 18 -, contrastados aos dados compreensão de cidadania extraídos da pesquisa do Instituto, constataam que a visão do jovem brasileiro da política é de absoluto desencanto e frustrações. Isto não é propriamente uma surpresa, mas nos indica o quanto o jovem brasileiro não está sendo organizado política e democraticamente em suas estratégias. (LASSANCE, 2008, p. 82)

Ao comparar os dados sobre participação eleitoral e a compreensão de cidadania (ambos obtidos na pesquisa realizada pelo Instituto Cidadania – Retratos da Juventude Brasileira), o autor nos indica que as expectativas dos jovens em relação à política como característica homogeneizante não é exceção. Por exemplo, no quadro 62 – *Participação em atividades ligadas à política* (Anexos, quadros 62, p.403 in ABRAMO, 2008), notamos que 80% dos jovens nunca participaram de manifestações a favor ou contra o governo por alguma causa, e também nunca participaram de reuniões de partidos políticos. Em relação ao quadro 76 – *Direitos mais importantes para o cidadão* (Anexos, quadros 76, p.413 in ABRAMO, 2008), verificamos que somente 3% dos jovens colocam os direitos políticos como fundamentais para a cidadania.

Esses dados servem ao referido autor apenas como exemplos possíveis, entre outros. Ele nos adverte que a presença do jovem no Ensino Médio, garantida por regras constitucionalizadas, nos demonstra *relativo grau de isonomia* da condição educacional da juventude brasileira. Alicerçado, novamente, nos dados levantados pelo Instituto Cidadania, Lassance conclui que

Neste panorama, o jovem é uma categoria eminentemente nacional. Seus contrastes regionais são extremamente tênues. As dinâmicas demográficas e alguns aspectos socioeconômicos centrais demonstram grande proximidade e sugerem uma identidade de problemas e contingências em torno de um

jovem que é brasileiro, antes de ser nordestino, nortista, sulista. Enfim, tudo indica que se trata de um personagem eminentemente nacional. (LASSANCE, 2008, p. 79-80)

Nesse ponto faremos um parêntese. A respeito dos dados acima elencados, sobre política, não pretendemos construir uma imagem do jovem brasileiro como um sujeito alienado ao processo político. Ao contrário, buscaremos em nossa investigação apreender o que talvez seja um novo modelo de atuação nas demandas sociais.

3.3 JUVENTUDE NA ESCOLA: REALIDADES PARTILHADAS

Uma vez considerada como uma etapa de preparação para a vida adulta, a juventude necessita de espaços para tal. A escola é tida como espaço privilegiado para concretizar essa tarefa. Espaço institucionalizado e regulamentado é também responsável por reproduzir valores sociais, no sentido de que a experiência educativa é uma experiência política, pois os ideais/metas que se estendem por uma sociedade democrática também se apresentam na escola. Porém, recentes discussões trazem à tona o quanto da formação dos jovens cabe ao ambiente escolar. Para Marília Pontes Sposito, devemos observar algumas mudanças correntes: primeiro, tanto escola quanto família como instituições clássicas passam por período de mutação; segundo, as experiências socializantes dos jovens de hoje são fruto de várias confluências; terceiro, os sentidos que os jovens dão a elas devem ser investigados (SPOSITO, 2008).

Sobre o tema, Maria das Graças Setton aponta:

As prática e experiências de socialização a partir da emergência de uma nova configuração cultural, na qual o processo de construção das identidades sociais dos indivíduos passa a ser medido pela *coexistência* de distintas instâncias produtoras de valores e referências culturais. (SETTON apud SPOSITO, 2008, p.96)

Nessa contextura de diversas coexistências, observamos a cultura escolar não apenas como estrutura didático-administrativa, uma cultura singular, “implicada e comprometida com a ideologia da ‘burocratização da vida social’”, mas sim uma *reapropriação*, na qual os

indivíduos e grupos reinterpretem a cultura conforme “suas vivências de senso comum, mas que são eminentemente reais e verdadeiras para eles” (BADIA, 2005, p.104-110). Invisíveis ou não derrubados, os muros da escola tornaram-se osmóticos.

Em recente Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação, coordenado por Marília Pontes Sposito, tal porosidade está colocada em evidência. Em pesquisas realizadas entre os anos de 1999 e 2006, nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social, sobre o tema Juventude e Escola, averiguamos que o foco de interesse vem se alterando. Na década de 1990, as análises buscavam compreender os aspectos da relação escola e juventude que interferiam nos resultados escolares, sem recorrer às múltiplas dimensões da convivência escolar e também às experiências dos jovens fora da escola. O estudo atual aponta para novas abordagens e temáticas, dando maior densidade ao processo de socialização e à sociabilidade do jovem educando.

Há uma tendência frutífera em boa parte dos estudos de uma aproximação da Sociologia da Educação com a Sociologia da Juventude. Tal deslocamento vem gerando um novo impulso às investigações, marcadas por uma tendência a valorizar os locais e as escolas nas suas especificidades, bem como os atores e as práticas como produtores de realidade e impulsionadores de mudanças. Todo este movimento não deixa de expressar uma ampliação da visibilidade

do tema da juventude nos últimos anos, como produto da intersecção de vários campos e atores, dentre eles o político-governamental, o da prática social dos jovens e das instituições sociais e o acadêmico propriamente dito, que interferem de alguma forma nos estudos sobre a relação da juventude com a escola. (DAYRELL et al., 2009, p.59)

Nesse sentido, alguns trabalhos no âmbito da Antropologia da Educação buscaram analisar os significados, sentidos e as representações sociais que os jovens atribuem à escola ou à trajetória escolar, entre eles, citamos a tese de doutorado de Dorgival Gonçalves Fernandes (2003) e a dissertação de mestrado de Joceny Possas Cascaes (2003). Tais pesquisas apontam para uma representação *positiva* por parte dos estudantes em relação à escola. Para eles, as escolas são tidas como lugares de aprendizagem, diversão e amizade, ou seja, uma instituição social útil e proveitosa. Os alunos atribuem à escola a condição de espaço para sonhar com o futuro, pois, ao se dedicarem à conclusão do processo de escolarização, novas oportunidades poderão surgir.

Ao mesmo tempo, a partir da recente expansão de vagas no Ensino Médio das escolas brasileiras, os estudos compilados, neste último Estado da Arte, buscando novas questões para entender a experiência escolar juvenil, indicam nova postura crítica dos estudantes, ora em relação à ausência de políticas públicas de conservação, aparelhamento e ampliação, ora em relação à qualidade das aulas, ou à distância dos conteúdos disciplinares da realidade fora da escola.

Dessa maneira, as teses e dissertações agrupadas no subtema Juventude e Escola apontam para o seguinte horizonte:

Os trabalhos reunidos neste subtema, apesar das densidades teórico-metodológicas muito diversificadas, expressam um avanço significativo ao reconhecer que os alunos trazem para o interior da escola as múltiplas expressões de uma cultura juvenil que diz respeito a modos de ser jovem e que são suportes de identidades próprias e, principalmente, de demandas e necessidades específicas. Um número expressivo desses trabalhos constata a existência de uma distância da escola em relação à realidade dos jovens alunos, evidenciada no desconhecimento das suas expressões culturais ou mesmo na sua negação, através de diferentes formas de discriminação ou mesmo da proibição de sua expressão. (DAYRELL et al., 2009, p.105)

Perante essa nova situação, reconhecemos que o centro de interesse das pesquisas atuais está migrando da escola enquanto instituição que cria a condição do aluno, para questões do fazer na escola, tais como ensino e aprendizagem, ou relação professor/aluno. Com isso, a multiplicidade das culturas juvenis vem ampliando sua relevância, fato essencial para compreensão da experiência escolar.

Nossa pesquisa recorreu a um determinado grupo de jovens de uma escola pública paulista. Nosso recorte traz como eixo os sujeitos jovens, e não a instituição escolar. São as representações que os alunos de Ensino Médio possuem sobre as práticas de cidadania dentro do espaço escolar nossa questão central. Para tanto intentamos observar que existe uma macrocondição juvenil, não absoluta, mas com aproximações em suas práticas, símbolos, expressões e demandas.

Para tal empreendimento, iniciamos nossa reflexão com uma ressalva, nos apropriando das palavras de Juarez Dayrell,

É necessário salientar que, ao refletir sobre os jovens, estou considerando uma parcela da juventude brasileira que, maioritariamente, frequenta as escolas públicas e é formada por jovens pobres que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos marcados por um contexto de desigualdade social. Porém, mesmo se tratando de uma realidade específica, não significa que as questões e desafios com os quais esses jovens se debatem não espelhem de alguma maneira aqueles vivenciados por jovens de outros grupos sociais. Não podemos nos esquecer de que, no contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada, muitos dos desafios vivenciados pelos jovens pobres ultrapassam as barreiras de classe, podendo, assim, trazer contribuições para uma compreensão mais ampla da relação da juventude com a escola. (DAYRELL, 2007, p.107).

Não pretendemos uma generalização sobre os jovens brasileiros, mas ao contrário estabelecer paralelos da condição juvenil (anteriormente discutida), mesmo em situações diversas, ao tratarmos de suas representações sociais.

De início, um exemplo de jovem e sua relação com o processo de escolarização.

Na tese de Dorgival Gonçalves Fernandes, *IR-REMEDIÁVEL CAMPO DE SONHOS DE FUTURO: Representações Sociais da Escola entre Jovens Estudantes de Escolas Públicas no Sertão Nordestino*, defendida na Universidade Federal de São Carlos – SP - 2003, encontramos a aproximação constante da educação escolar às perspectivas de futuro. A *garantia de um futuro melhor é a priori* a resposta universal. O autor problematiza no sentido de desmitificar essa premissa e consegue averiguar que mesmo com o futuro garantido, a maioria dos jovens entrevistados não deixaria de estudar. Existem outros motivos pelos quais eles continuariam sua educação escolar. No entanto, na fala dos jovens é constante a dupla: processo de escolarização/futuro,

Eu quero ter um futuro, quero, é..., porque o tempo tá assim tão avançado né, porque atingir, se você não tiver dentro daquilo que tá ocorrendo, você, é, são pessoas competindo lugares para emprego, não é? fazendo competição, fazendo cursos demais e se você for daqueles que ficam pra trás, você não vai saber o que está acontecendo no, onde você está vivendo. Por isso que eu devo tá num, preparar o meu futuro, não sabe? Até mesmo porque quando, vamos que eu chegue um dia a casar, eu quero dar uma educação melhor pros meus filhos. (Angélica, 17 anos). (FERNANDES, 2003, p.261)

Verificamos, na fala de Angélica, preocupações recorrentes aos jovens: a competição por empregos, estar preparado para o futuro e também a educação dos filhos por vir. Para

Fernandes, o saber enquanto conhecimento escolar configura-se como um “passaporte” para o mundo do trabalho, ou seja, entrada no mercado de trabalho e o futuro

(...) é trabalho, com suas promessas de recompensas, e para conseguir esse trabalho é preciso ter um diploma: certificado social de que se concluiu o processo de escolarização e se apropriou dos saberes escolares. Desse modo, o diploma se institui como um passaporte para o futuro, a senha de acesso do jovem ao mundo do trabalho; trabalho esse que se configura como a materialidade, a objetividade do futuro. Podemos assim salientar a centralidade do trabalho como categoria basilar da constituição de representações sociais dos jovens estudantes acerca da instituição escola e do processo que ela implementa: a escolarização. (FERNANDES, 2003, p.262)

Segundo Fernandes, para os jovens de Cajazeiras, no Nordeste brasileiro, a categoria trabalho é essencial na relação com a experiência escolar. Em estudo realizado na cidade de Belo Horizonte, Sudeste brasileiro, encontramos algumas aproximações.

Em relação ao tema trabalho, a dissertação de mestrado de Fernando de Oliveira Mendonça, defendida em 2005, com o título *O adolescente no mundo e o mundo no adolescente: visões de mundo de adolescentes de uma área periférica e de uma área de elite em Belo Horizonte*, Universidade Federal de Minas Gerais, nos indica uma representação pautada na ausência, ou seja, o desemprego. Principalmente em relação aos jovens que se encontram em situações mais vulneráveis de vida, pois ressaltam aos olhos as dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Segundo o autor,

Nas entrevistas, o problema do desemprego se mostrou freqüente. Segundo Natacha, “hoje, não é muito fácil para você caçar um emprego... meu irmão tem que fazer as fichas, mas nem sempre as pessoas chamam”. Para Sabrina, os empregos de seus pais são temporários. A sua mãe é faxineira “na quinta e quando aparece e mesmo assim não é garantido. Meu pai de vez em quando não tem serviço porque ele não é fixo”. (MENDONÇA, 2005, p.171).

Diante desses dois casos: a perspectiva de um trabalho no futuro ou o desemprego, encontramos também grande parcela da juventude brasileira na situação de frequentar a escola e já ocupar postos de trabalhos. Segundo Nadya Araújo Guimarães, diversos estudos atuais apontam para um caráter específico da trajetória dos jovens no mercado de trabalho brasileiro, um movimento de ingresso precoce, principalmente em relação às classes média e popular nas

grandes metrópoles. Movimento este atrelado às oportunidades e à adequação, pautadas principalmente em trabalhos informais.

Dessa maneira, o jovem brasileiro em suas representações sobre o trabalho tem apontado as dificuldades provenientes das atuais condições de inserção no mercado de trabalho. Porém, tal fato não os leva à perda de significação do campo de ação do trabalho, ao contrário, tem encaminhado para a ressignificação ou produção de novos significados. Em suas pesquisas Guimarães nos revela,

(...) encontrei também que, mais além dessas representações comuns, erigem-se formas de conceber e outorgar valor ao trabalho (fundando-o seja na ética, seja na necessidade, seja na arguição de direito) e padrões de interpretar o significado subjetivo do seu resultado (seja como provedor de necessidade, seja como produtor de independência, crescimento ou autorrealização) os quais, longe de descentrarem o trabalho, permitem entrever a pluralidade de significados produzidos no seio desse grupo de jovens. (GUIMARÃES, 2008, p.171)

Verificamos, portanto, que sobre o tema trabalho, os jovens brasileiros passam por um processo de construção de novos significados, a partir das experiências às quais são expostos.

Em face de nossas escolhas na produção do texto, trataremos por fim de outro aspecto que aproxima os jovens brasileiros: sua relação com o espaço escolar.

Conforme descrições de algumas pesquisas que consultamos, além de nossa própria observação, a arquitetura dos prédios das escolas públicas é bastante semelhante. Sua organização interior possui: sala do diretor, sala da coordenação pedagógica, secretaria, sala dos professores, sala de vídeo, sala da biblioteca, sala de informática, salas de aula, pátio, refeitório, banheiro e quadra esportiva, e ao redor muros.

Em suas observações sobre o espaço da escola, a pesquisadora Angélica Teixeira Gomes anota suas impressões:

O contexto “físico da escola remeteu a pesquisadora muitas vezes ao “panóptico” de Foucault, pois o tempo todo se tem a sensação de estar sendo visto, “vigiado”. Os alunos são “observados” durante a mudança de salas e no horário do recreio pelas inspetoras. Existe um sistema de câmeras no interior da escola, controlado pela diretora. É preciso pedir permissão o tempo todo para se locomover dentro da escola: ir ao banheiro, beber água,

pedir giz ou apagador para a coordenadora; tudo requer o aval do docente, da coordenação ou da direção. (GOMES, 2011, p.63)

Ao mesmo tempo, em sua investigação, a autora percebeu que quando bate o sinal a vida “pulsa” no pátio da escola. Nas trocas de salas, os alunos se movimentam pelos corredores produzindo diversas sonoridades, entre risos e conversas, as crianças menores aprontam uma correria. Já na hora do intervalo, no rádio da escola músicas são reproduzidas e em alguns dias ocorriam shows de “pagode” no palco da escola.

Numa investigação antropológica realizada em cinco escolas no município de São Paulo, Alexandre Barbosa Pereira nos descreve situação muito próxima,

O pátio e a quadra esportiva são os locais pelos quais os estudantes têm maior apreço dentro da unidade escolar, porque conforme seus depoimentos, configuram os principais lugares para se encontrar os amigos e onde podem estabelecer relações menos controladas pela lógica disciplinadora da escola. Esses lugares também são freqüentados nos momentos de maior prazer para os jovens: no intervalo para o recreio e na prática de atividades esportivas. Conforme já foi dito anteriormente, o pátio e a quadra esportiva eram os espaços onde se permitiam mais livremente as expressões juvenis. (PEREIRA, 2010, p.92)

Notamos que, nas duas descrições, a relação dos alunos com o espaço escolar – pátio e quadra configuram-se de forma muito semelhante, pois esses lugares assumem a característica de espaço de maior liberdade, no qual as expressões juvenis podem fluir mais livremente.

Enfim, com esses exemplos (o processo de escolarização, o futuro e o trabalho e a relação com o espaço escolar), compreendemos que existem realidades partilhadas em nível profundo. Essas visões compartilhadas pelos grupos sociais, em nosso caso os estudantes, determinam a seara das ideias, valores e comunicações, enquanto ao mesmo tempo regem as condutas permitidas ou desejadas. Essas representações sociais penetram a vida cotidiana e tornam-se parte da realidade comum.

Prosseguindo com nossa dissertação, na seção seguinte, trataremos da teoria das representações sociais e a técnica do grupo focal, elementos essenciais para análise de nossos dados coletados numa escola pública em Ribeirão Preto- São Paulo.

**4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO REFERENCIAL E A
TÉCNICA DO GRUPO FOCAL PARA A INVESTIGAÇÃO**

4.1 ALGUNS ASPECTOS DA PSICOLOGIA SOCIAL

No nosso trabalho, optamos pela teoria da representação social por sua função simbólica e seu poder de construção do real. As atividades representativas dos sujeitos expressam os sentidos que atribuem ao mundo social. As sociedades nos fornecem códigos, sistemas e explicações e vamos num fluxo contínuo projetando valores e aspirações sociais. Somadas às nossas necessidades biológicas, a demanda de nossos pensamentos nos leva a engolir e a digerir para experimentar e devolver para vivenciarmos.

Vejamos:

Já no caso das representações sociais, parte-se da premissa de que não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 22-23)

Portanto, ao adotarmos a teoria das representações sociais, tratamos de um *mundo totalmente social*, segundo Serge Moscovici – iniciador dessa corrente de pensamento -, “isso significa que nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações ‘superimpostas’ aos objetos e às pessoas que lhes dão certa vaguidade e as fazem parcialmente inacessíveis” (MOSCOVICI, 2012, p.33).

Assim como alguns de nossos professores, escolhemos de pronto declarar o lugar de nossa fala, nosso paradigma, “aquilo de que se parte e não se questiona porque tudo que vai ser dito só pode ser dito a partir daí” (BADIA, 2005, p.98). Ao elegermos como premissa o *mundo da modernidade líquida* de Bauman, recorreremos às representações sociais da Psicologia Social para do mundo vivido construirmos algumas compreensões. Esse modelo teórico-metodológico nos dá aporte para estudarmos a dimensão social e individual das representações, uma vez que seu problema está “relacionado com a explicação de fenômenos da crença, religião ou magia, do conhecimento comum e popular, das formas ideológicas de pensamento e ação coletiva” (MOSCOVICI, 2012, 172).

Num mundo onde a técnica e conhecimento se transmutam em crenças, tomamos a indagação metafórica de Bauman para aterrar a atual experiência humana:

Como pode alguém viver sua vida como peregrinação se os relicários e santuários são mudados de um lado para o outro, são profanados, tornados sacrossantos e depois novamente ímpios num período de tempo mais curto do que levaria a jornada para alcançá-los? (BAUMAN, 1998, p.112)

O mesmo autor nos apresenta a *figura do turista* para esclarecer o demasiadamente humano de nosso tempo: “O eixo da estratégia de vida pós-moderna não é fazer a identidade deter-se – mas evitar que se fixe” (BAUMAN, 1998, p.114). Nosso intuito é registrar certas visitas dessa vida turística. Somaremos aos nossos mecanismos de captura a observação de que o tempo e espaço são impressos nos homens. Assim como nos apresenta Graciliano Ramos, a rachada e seca mente de Fabiano, “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” (MOSCOVICI, 2012, p. 33).

Os fenômenos representativos caracterizam-se por estarem presentes em toda parte, pois que enlaçam plano individual na subjetividade, plano social nos discursos que formam a subjetividade e o plano coletivo da comunicação social. Em 2009, numa conferência na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Denise Jodelet afirma que

O estudo das representações sociais permite aprender e esposar, no seu devir, as grandes tendências da vida social, do *Zeitgeist*, o espírito de um tempo, tal como essas repercutem na experiência subjetiva dos atores. (JODELET, 2011, p. 22)

Dessa maneira, para que possamos nos territorializar no pensamento moscoviciano, nos permitimos uma breve síntese sobre as representações sociais.

Segundo Gerard Duveen, a elaboração intelectual de Moscovici sobre a representação social inicia-se quando o autor passa a considerá-la como um fenômeno. Para construir esse percurso, Moscovici dialoga com Durkheim para estabelecer uma *ciência mista*. No intento de esclarecer tal debate, anotamos:

Durkheim não estava simplesmente interessado em estabelecer o caráter *sui generis* das representações coletivas como um elemento de seu esforço para manter a sociologia como uma ciência autônoma. Toda sua sociologia é, ela própria, consistentemente orientada àquilo que faz com que as sociedades se

mantenham coesas, isto é, às forças e estruturas que podem conservar, ou preservar, o todo contra qualquer fragmentação ou desintegração. É dentro desta perspectiva que as representações coletivas assumem sua significância sociológica para Durkheim; seu poder de obrigar ajuda a integrar e a conservar a sociedade. (...). A psicologia social de Moscovici, por outro lado, foi consistentemente orientada para questões de como as coisas mudam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais, pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social. (DUVEEN, 2012, p. 14-15)

Para nossa investigação, é fundamental a possibilidade de observação dos processos sociais mutáveis e estáveis. Notamos que de um lado Durkheim pensa em representações estáveis, enquanto Moscovici anda à procura de variações e diversidade, pois para ele devemos estudar tanto a mente do indivíduo quanto a cultura, uma vez que ambas se constituem mutuamente. Tanto a estrutura cognitiva quanto a cultura serão compreendidas perante a condição de modernidade que situa nossa sociedade em relação às sociedades do passado (notadamente eurocêntricas). De acordo com Duveen, o argumento central de Moscovici sobre as representações sociais que verificamos na modernidade refere-se à questão da legitimidade.

De fato, dentro da sociedade feudal, as próprias desigualdades entre diferentes estratos, dentro dessa hierarquia, foram vistas como legítimas. A modernidade, em contraste, se caracteriza por centros mais diversos de poder, que exigem autoridade e legitimação, de tal modo que a regulação do conhecimento e da crença não é mais exercida do mesmo modo. O fenômeno das representações sociais pode, nesse sentido, ser visto como a forma como a vida coletiva se adaptou as condições descentradas de legitimação. (DUVEEN apud MOSCOVICI, 2012, p.17)

Isso significa que o caráter legítimo das representações sociais na modernidade não mais pertence a estruturas centralizadoras, tais como a Igreja na Idade Média. São circuitos de incansáveis influências, renegociáveis em processos de comunicação – conversações grupais que transformam valores e imagens.

Logo em seguida, nos deparamos com a problemática das novas formas de comunicação. As mais diversas estruturas de comunicação buscam influenciar, cada qual a sua maneira, e construir uma representação com a finalidade de possuir a legitimação desta determinada representação. Queremos dizer aqui que é no campo da comunicação que ocorre

a *luta de ideias*, o que para Moscovici significa que a formação das representações sociais tem arranque nas batalhas ideológicas. Retomando Duveen, temos: “é a produção e circulação de ideias dentro dessas formas difusas de comunicação que distinguem a era moderna da pré-moderna e ajudam a distinguir as representações sociais como a forma de criação coletiva, distinta de formas autocráticas e teocráticas da sociedade feudal.” (DUVEEN, 2012, p.18).

O percurso para chegarmos às legitimações descentralizadas foi aberto também pela força da ciência e do progresso, alicerces da era moderna que impulsionaram a circulação de informações. Analisando a modernidade descrita por Freud, Zygmunt Bauman, em *O mal-estar da pós-modernidade*, nos indica que somente “a sociedade moderna pensou em si mesma como uma atividade da ‘cultura’ ou da ‘civilização’ e agiu sobre esse conhecimento” (BAUMAN, 1998, p.7). Essa civilização é fruto de compromisso sempre renegociável, funciona como ordenamento imposto à natureza desordenada da humanidade. Já a condição e a situação pós-moderna exigem do sujeito o *reclamo do prazer* contra a terminologia freudiana da compulsão, renúncia forçada e regulação da ordeira modernidade. Ainda, segundo Bauman, averiguamos em relação aos sujeitos, uma nova atmosfera:

No mundo pós-moderno de estilos e padrões de vida livremente concorrentes, há ainda um severo teste de pureza que se requer seja transposto por todo aquele que solicite ali ser admitido: tem de mostrar-se capaz de ser seduzido pela infinita possibilidade e constante renovação promovida pelo mercado consumidor, de se regozijar com a sorte de vestir e despir identidades, de passar a vida na caça interminável de cada vez mais intensas sensações e cada vez mais inebriante experiência (BAUMAN, 1998, p.23).

Para compreendermos as representações sociais de nosso tempo, devemos ser persistentes em nossas observações do cotidiano. Moscovici (2012) vê como primordial que a Psicologia Social se *pré-ocupe* com a estrutura e dinâmica das representações, ultrapassando os questionamentos sobre sua existência, pois

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados (MOSCOVICI, 1978, p.41).

Na obra *Representação Social da Psicanálise*, Moscovici nos esclarece sobre a passagem de um conhecimento indireto para um conhecimento direto. Isso significa que os nossos sentidos estão, de certa forma, abarrotados de elementos invisíveis – aquilo que não nos pertence e, ao tornarem-se interiorizados, penetram o “mundo da conversação”. O autor nos exemplifica com o seguinte caso:

(...) a pessoa que, em consequência da Psicanálise, conhece a importância dos ‘complexos’, passa a constata-los e a encontrá-los com assiduidade. É que, tanto num caso como no outro, parte-se de uma realidade presumida e, depois, considera-se indispensável reconstituí-la, torná-la familiar. (MOSCOVICI, 1978, p. 52)

Atualmente não se faz necessário muito esforço para escutar conversas a respeito de um ente que tem “complexo de Édipo”, ou mesmo sofre com atitude “bipolar”.

Retomando, a aproximação entre Psicologia e Sociologia, mantendo o caminho de seus antecessores ao utilizar em suas análises processos sociais e formas psicológicas, Moscovici avança com a teoria das representações sociais. Em Duveen (2012), lemos que o teórico das representações sociais traz à Psicologia Social maior dinamismo, uma vez que se refere ao mesmo tempo à elaboração das representações e à estrutura de conhecimento nas quais são fundadas. Trata-se da superação de um modelo estático de pensamento, o cartesianismo, para um modelo de *comunalidade*, o qual, para o pensamento moscoviciano, nos indica unidade entre distintas disciplinas, pois cuidamos da encruzilhada entre uma cadeia de conceitos sociológicos e uma cadeia de conceitos psicológicos.

[...] o campo da psicologia social consiste de objetos sociais, isto é, de grupos e indivíduos que criam sua realidade social (que é, na realidade, sua única realidade), controlam-se mutuamente e criam tanto seus laços de solidariedade como suas diferenças. Ideologias são seus produtos, a comunicação é seu meio de intercâmbio e consumo e a linguagem é sua moeda (MOSCOVICI, 2012, p.160).

Dessa maneira, o principal papel da Psicologia Social configura-se no estudo das representações sociais, suas virtudes particulares, princípios e suas manifestações. Porém, o que são representações sociais?

4.2 SÍNTESE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O próprio Moscovici nos alerta para o fato de que é convocado a justificar o conceito de representação social, seria ele muito vago? Suas reflexões seguem o seguinte percurso:

De que maneira vago é “vago”? Se alguém o compara com conceitos formais, matemáticos, então isso certamente é verdade. Se alguém quer dizer que ele é muito complexo, isso é verdade também. Essa, porém, uma opção que você vai encontrar também na minha teoria da influência. Pode alguém pressupor que os fenômenos sociopsicológicos são mais simples que os fenômenos lingüísticos ou econômicos? Ou deveriam as teorias sociopsicológicas ser mais simples que as outras teorias? Deveriam elas ser reduzidas a simples proposições, como elas o são muitas vezes? (MOSCOVICI, 2012, p.307)

À vista disso, perante suas próprias indagações, o autor conclui que as teorias em Psicologia Social devem ser extremamente minuciosas para esclarecerem adequadamente todos os seus fenômenos.

Porém, julgamos que, em nosso texto, não poderíamos pretender tamanho empreendimento. Portanto, a seguir apenas elucidaremos os pontos principais da teoria moscovicianiana.

De início, verificamos que as representações, histórica e antropologicamente, são entes sociais com vida própria, que entre si comunicam-se, se opõem mutuamente e transformam-se no decorrer da vida. Pessoas e grupos são responsáveis pela criação das representações ao se comunicar, cooperar e opor.

Ressalvamos que encontrar um conceito único e genérico do que sejam as representações sociais é tarefa de difícil realização. Mais coerente seria compreendê-las em sua natureza, manifestações e função.

Sobre a natureza das representações sociais, Serge Moscovici argumenta que são duas as suas funções: *convencionalizar* e serem prescritivas. Em relação à primeira, encontramos a capacidade das representações sociais de dar uma forma definitiva, localizar em determinada categoria e assumir modelo de determinado tipo a ser partilhado por um grupo de pessoas. Já

a segunda determina sobre nós uma *força irresistível*, ou seja, a somatória de uma estrutura de pensamento anterior ao nosso próprio pensar e a uma tradição que nos indica o que pensar. Como exemplo disso, temos a segurança de que a terra é redonda, ou associamos comunismo à cor vermelha, as crianças são o futuro da nação (MOSCOVICI, 2012, p.32-36).

Acerca do objetivo da teoria das representações sociais, diz o teórico que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2012, p.54). Os processos pelos quais essa familiarização opera são denominados pelo autor como ancoragem e objetivação. No primeiro deles, observa-se o repouso de ideias estranhas em *categorias e imagens comuns*:

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nomes são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção a conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido. No momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e então comunicá-lo – mesmo vagamente, como quando dizemos de alguém que ele é “inibido” – então nós podemos representar o não usual em nosso mundo familiar, reproduzi-lo como uma réplica de um modelo familiar. (MOSCOVICI, 2012, p.61-62)

Em segundo lugar, Serge Moscovici nos indica que a objetivação é a domesticação das ideias estranhas, pois ao realizar-se transforma “algo abstrato em algo quase concreto”, é a transferência de alguma coisa do mundo mental para o mundo físico.

Para começar, objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. Temos apenas de comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nós podemos responder como tal. (MOSCOVICI, 2012, p.71-72)

Portanto, temos que o procedimento de transformar algo não familiar em familiar, por meio da ancoragem e da objetivação, constrói representações. Duveen (2012) alega que estas são estruturas que se estabilizam a partir de uma *estrutura anterior*.

No entanto, chamamos a atenção para o fato de que sobre suas manifestações, a representação social é engendrada coletivamente. Não são, pois, criações de indivíduos isolados, e sim em toda e qualquer interação humana e “uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.” (MOSCOVICI, 2012, p. 41).

Em relação às ditas estruturas anteriores, os escritos moscovicianos ressaltam a *solidez da memória*. Ao contrário do que pensam alguns cientistas, nosso tempo não passa por uma perda da memória e sim pela ampliação de fundamental papel. Junto à experiência, a memória é o lugar de morada de imagens, linguagem e gestos. Para Moscovici, tanto a memória quanto a experiência são *dinâmicas e imortais*. Lidamos com a memória pelos conceitos de ancoragem e objetivação, sendo que:

A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, e está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2012, p. 78)

Ora, quando encontramos ao menos dois sujeitos que compartilham memórias, valores e linguagens comuns, adentramos ao campo simbólico pertencente às representações sociais, nas quais, de acordo com Moscovici, verificamos, “tanto elementos perceptuais quanto os assim chamados cognitivos”; ou seja “o aspecto simbólico dos nossos relacionamentos e dos universos consensuais em que nós habitamos”(MOSCOVICI, 2012, p.105).

Portanto, as representações sociais como teoria possuem como elemento inicial “a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupo podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade” (MOSCOVICI, 2012, p. 79).

Assim, o mundo vivido pelas pessoas, sua linguagem e cultura são edificados por fenômenos específicos, as representações sociais. Sendo assim, na miríade das interações sociais, elas produzem e determinam os comportamentos dos indivíduos e grupos, uma vez

que, concomitantemente, explicam a origem dos estímulos que lhes rodeiam e afetam, e o significado das respostas dadas a eles. Logo, Moscovici, sinteticamente, nos esclarece que “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p.26).

As duas funções apontadas pelo teórico estão intimamente entrelaçadas, pois o que se comunica se realiza conforme a postura adotada diante de algum tema, enquanto que as condutas são assumidas a partir da comunicação entre os indivíduos e grupos.

Ainda, sobre indivíduos e sua relação com a sociedade, devemos nos ater a alguns pressupostos apontados por Moscovici

O primeiro deles é que a pessoa é uma unidade biológica, que deve ser transformada em uma unidade social; o segundo, que a sociedade é um “dado” imutável, encontrado pelo indivíduo como um ambiente já pronto, em uma estrutura de círculos concêntricos, constituídos pela família, grupos de companheiros e os grupos mais amplos e instituições, para as quais ele deve se adaptar. O terceiro pressuposto é que o indivíduo desde o momento que se filia, se submete às pressões sociais e se torna um executor de papéis. Finalmente, assume-se que a sociedade desempenha um papel de equilíbrio na vida do indivíduo, pois ela reduz suas tensões e incertezas.(MOSCOVICI, 2012, p.156)

A partir desse panorama, podemos apreciar o quanto indivíduo e sociedade se retroalimentam. Assumimos, aqui, que o indivíduo é um produto social e a sociedade um sistema de relações entre indivíduos coletivos, isto porque o primeiro não se reduz num produto biológico; tampouco a segunda num mero ambiente de adestramento daquele. Assim, compartilhamos que “o que as sociedades pensam de seus modos de vida, os sentidos que conferem a suas instituições e as imagens que partilham, constituem uma parte essencial de sua realidade e não simplesmente um reflexo seu” (MOSCOVICI, 2012, p.173).

Após toda essa exposição, nos permitimos uma síntese, elaborada por Moscovici em texto da década de 1980, sobre as representações sociais,

(...) um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades

tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI apud SÁ, 1996, p.31)

Por fim, nosso trabalho analisará as representações sociais dos jovens estudantes do Ensino Médio paulista, tendo como amostragem uma escola na cidade de Ribeirão Preto-SP, para entendermos como as práticas escolares favorecem ou desfavorecem a formação para a cidadania. Lidaremos aqui com um conjunto de conhecimentos e atividades psíquicas com as quais os seres humanos tornam inteligíveis tanto a realidade física, quanto a social; incluem-se e relacionam-se em grupos; e exercitam sua imaginação.

4.3 GRUPO FOCAL COMO TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

Sobre a técnica do grupo focal, iniciamos com a ressalva de que a observação do cotidiano escolar é primordial para o desenvolvimento deste trabalho, pois o realce desse modelo investigativo está naquilo que ocorre em determinado campo observado, ou seja, cabe ao investigador o contato direto com o contexto, as pessoas e os eventos pesquisados, em suas manifestações naturais.

Não tratamos aqui de fenômenos que podem ser recortados de seus contextos, ao contrário, para pesquisarmos representações sociais, devemos retomar a observação, uma vez que delas possamos exigir que “preserve algumas das qualidades do experimento ao mesmo tempo que nos liberte de suas limitações”. (MOSCOVICI, 2012, p.107).

Para atingirmos nossos objetivos, buscamos compreender as representações que os educandos fazem da realidade escolar dentro da escola, principalmente no tocante às práticas para a formação cidadã. Por isso, preferimos utilizar a técnica do grupo focal.

A técnica do grupo focal, segundo Gatti (2005), deverá constituir e desenvolver-se em função da questão do estudo. Para a autora:

O grupo será composto a partir de alguns critérios associados à metas da pesquisa. Deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. [...] a característica comum pode ser relativa a gênero, à idade, a condições socioeconômicas, ao tipo de

trabalho, ao estado civil, ao lugar de residência, à frequência de uso de certo serviço público ou social, à escolaridade, ou outra (GATTI, 2005, p. 17-18).

Desde a década de 1980, a técnica do grupo focal obtém cada vez mais espaço em áreas de pesquisa como a Psicologia Social. A ampliação de seu uso deve-se à reelaboração de técnicas para mensurar nossos pensamentos e práticas numa sociedade de mercado, pois desde o início do século passado encontramos seus métodos investigativos nas áreas de marketing e propaganda. Ressalvamos, entretanto, que como qualquer outra técnica, ela não é capaz de por si só *iluminar os caminhos* da pesquisa social, “ao contrário, sua escolha encontra-se condicionada à orientação teórico-metodológica da investigação, do objeto de investigação e da real necessidade de dados e informações a serem coletados” (NETO et al., 2002, p.3).

Desse lugar, nossa pesquisa recorre ao grupo focal, pois desejamos criar condições de

Captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionário. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. (GATTI, 2005, p. 9).

Acreditamos que essa modalidade de trabalho nos permite assentar e compreender os mecanismos pelos quais determinados grupos sociais constroem sua realidade. O grupo pelo qual nos interessamos são os jovens do Ensino Médio das escolas do Estado de São Paulo. Juventude essa inserida no contexto de transformação das relações de trabalho, sociais e políticas. Na primeira delas, notamos que os avanços tecnológicos têm criado novas condições de acesso e exclusão e, portanto, interferindo pontualmente na transição do mundo jovem para o mundo adulto. No tratamento do segundo ponto, pactuamos com Abramovay (2004), no sentido de que os limites institucionais e normativos de nossa sociedade estão em crise e, portanto, produzem interferências na construção da identidade juvenil. Em terceiro lugar, a vida pública torna-se uma corrida desenfreada e efêmera no intento de salvaguardar-se para um futuro imediato, no qual as relações de cidadania deterioram-se.

A partir da *multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais* que emergem dos encontros dos grupos focais, trabalhamos com os jovens “o sentido e o conteúdo das

manifestações da vida social próprias à atividade dos sujeitos que interagem em função dos significados – individuais, sociais, culturais, etc. – atribuídos tanto à própria ação quanto à relação com os outros” (ABRAMOVAY et al., 2004, p. 27).

Para tanto, utilizamos como amostragem deste estudo um grupo de jovens de ambos os sexos, idades e salas diferentes, do Ensino Médio de uma escola pública do município de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo.

Nosso roteiro foi elaborado antes da divisão do grupo, a partir da teorização da pesquisa. As questões que deram origem aos roteiros e os temas a serem discutidos pelo grupo foram elaborados a partir da nossa questão primordial e da leitura dos dados levantados pelo questionário respondido pelos alunos. Sobre os roteiros temos:

é o parâmetro utilizado pelo Mediador para conduzir o Grupo Focal. Não sendo um instrumento monolítico e estático, sua elaboração envolve a pontuação dos tópicos que serão discutidos no grupo, a fim de que as sessões sejam bem direcionadas e nenhum tema deixe de ser mencionado, servindo, pois, como meio de orientação e auxiliar de memória. (NETO et al., 2002, p.5)

Segundo a proposta de investigação da técnica, o grupo deve ser formado por uma variável de 8 a 12 participantes. Pautados em nossa problemática, optamos pela composição homogênea – “característica comum aos participantes que interesse ao estudo do problema” (GATTI, 2005, p.18) –, mas com variação interna capaz de garantir diversos pontos de vista. Assim convidamos jovens alunos de escola pública paulista, de ambos os sexos, de orientação sexual diversa, de gosto musical variado, entre outras características.

Também adotamos a recomendação de Bernadete Gatti em relação à quantidade de informações dadas aos participantes antes dos encontros: “eles devem ser informados de modo vago sobre o tema da discussão para que não venham com ideias pré-formadas ou com a participação preparada” (GATTI, 2005, P. 23).

Escolhemos a escola como local das sessões para favorecer a interação entre os participantes. Organizamos numa sala de aula um ambiente para que face a face a interlocução entre eles e o mediador fosse mais direta. As sessões foram audiogravadas, e foram realizadas anotações tanto pelo mediador – papel realizado pelo pesquisador, quanto pelo relator – professora universitária da área de educação.

Sobre o tempo de duração e número de sessões, não há consenso entre os autores, pois afirmam que tanto o primeiro quanto o segundo dependem da natureza da questão e dos objetivos do estudo, conforme revisão de literatura sobre Grupo Focal e Metodologia de Pesquisa Qualitativa, realizada por Aschidamini e Saupe (2004).

Para condução do grupo, o pesquisador assumiu ele mesmo tal posição. O papel do mediador é essencial durante os trabalhos do grupo, uma vez que a ele cabe manter a discussão produtiva e evitar o desvio da temática, permitir que todos os participantes do grupo possam expor suas ideias e impedir que a discussão seja monopolizada por algum dos participantes (GATTI, 2005).

Para a coleta de dados, observamos os seguintes princípios

A coleta de dados deve permitir retrazar os caminhos de construção e de valoração de ideias do grupo, logo depois do final de cada sessão ou do grupo, se não houver interrupções. Por isso é importante ter anotações de campo, gravações, transcrições cuidadosas, sumários feitos oralmente com o próprio grupo, revisões feitas com o moderador e com os pesquisadores envolvidos. (GATTI, 2005, p. 28)

Por fim, a respeito da análise dos dados, ressaltamos, primeiramente, que o paradigma escolhido pelo pesquisador relaciona-se diretamente com as trilhas por ele eleitas para a sua investigação. Portanto, o objeto do estudo atrelado está a esse caminho. Logo, o passo inicial na interpretação dos dados obtidos pelo grupo focal é a retomada dos objetivos da pesquisa. Para Gatti,

Os objetivos serão os guias tanto para o processo escolhido de análise do material coletado, como para as interpretações subsequentes. Nas análises dos dados levantados com o grupo focal, os procedimentos gerais são os mesmos de qualquer análise de dados qualitativos nas ciências sociais e humanas. (GATTI, 2005, p.43)

Dessa maneira, na seguinte seção passaremos a materialização da pesquisa. Descreveremos o ambiente escolar e os caminhos percorridos por nossa investigação.

**5 A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE VIVÊNCIA, OS CAMINHOS
METODOLÓGICOS E A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Primeiramente, com o desejo de manter o sigilo das fontes de informações, todos os nomes (escola, alunos e pessoas envolvidas) são fictícios.

A escola, na qual a pesquisa foi realizada, se localiza na zona leste de Ribeirão Preto, às margens da Rodovia Horizonte, e foi colocada no final da Rua das Árvores. Durante um tempo, funcionou com estruturas bastante precárias. Efeito da falta de projeto arquitetônico, a Escola Estadual Professor Humberto Dumont sofre com questões de espaço cotidianamente. O terreno no qual ela foi construída possui acentuado declive da rua para os fundos da escola, o que divide seus prédios em dois níveis. Ao adentrarmos o portão principal, chegamos ao vão do prédio mais antigo da escola. Nesse local, são realizadas as refeições dos alunos, existem quatro mesas compridas, com bancos de mesmo tamanho, mas que são insuficientes para todos os alunos. Após cruzar o vão, à direita, temos os banheiros masculino e feminino, abertos durante o intervalo; a sala de informática, com 15 computadores; 3 salas de aula – com TV e DVD. Voltando-se para a esquerda, do vão principal, encontramos a cozinha, a sala dos professores – com banheiros, a secretaria e a sala das coordenadoras. Todos esses cômodos estão com as portas voltadas para o interior da escola.

Ainda tendo como referência o vão do prédio principal, podemos descer uma longa escada em direção ao prédio mais recentemente construído. Nele existem quatro salas de aula. Suas janelas estão voltadas para o muro da escola, e suas portas para a quadra de esportes. Entre a quadra e o prédio mais antigo foi construída uma arquibancada. No lado oposto à arquibancada, encontramos um pedaço de terra que serve de espaço para projetos dos alunos, tais como uma horta. No fundo da quadra, no lado oposto ao novo prédio, existem dois pavilhões com mais cinco salas de aula e uma biblioteca.

A escola atende, durante os períodos diurno, vespertino e noturno, todos os níveis da educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Os jovens do Ensino Médio, participantes de nossa pesquisa, estudam no período da manhã e noite. Ao todo são seis salas: 3 primeiros anos, 2 segundos anos e 1 terceiro ano. Nessas salas distribuem-se 220 alunos, nascidos entre os anos de 1993 e 1998.

O primeiro passo de nossa investigação foi, a partir de um questionário (em anexo), mapear quem são esses jovens. O convite para participação voluntária e anônima foi realizado pelo pesquisador em todas as salas. Do total de alunos, 89 decidiram responder às questões. Nosso questionário possuía 12 questões – nove delas com respostas alternativas e três com

resposta aberta. As respostas obtidas deram corpo às análises desta pesquisa, pois serviram para averiguarmos a relação do aluno com o mundo do trabalho, sua relação com a escola e o que ele entende por cidadania. Esse material, posteriormente, constituiu-se em elemento fundamental para a estruturação de nosso roteiro para o grupo focal, com o objetivo de apurarmos as representações sociais dos alunos sobre o tema cidadania e práticas escolares.

Em pergunta aos alunos, a respeito de suas origens étnicas, os alunos em sua maioria se consideram pardos (44%). Brancos e negros atingiram, respectivamente, os índices de 32 e 19%. Essa composição nos parece interessante para discutirmos: acesso à universidade, direitos étnicos, etc.

Sobre trabalhar e estudar, 49% dos alunos responderam que nunca trabalharam nesse período de estudo. Trabalho em nosso texto é considerado atividade remunerada. A outra metade se dividiu entre ter trabalhado sempre e por alguns momentos. Ao indagarmos como os alunos avaliam estudar e trabalhar durante o Ensino Médio, 57% deles acreditam que o trabalho não prejudica os estudos, além de possibilitar o crescimento pessoal deles. A respeito da finalidade de trabalhar ao mesmo tempo em que estudam, 32% dos alunos entendem que o trabalho serve para adquirir experiência.

Uma de nossas indagações foi sobre o futuro dos alunos quando concluíssem o Ensino Médio. Para 66% dos jovens, far-se-á necessário trabalhar para continuar os estudos. Esse indicador pode nos apresentar a realidade socioeconômica dos participantes da pesquisa. Para a maioria deles, o acesso e a permanência num curso superior estão vinculados à necessidade de obtenção de algum rendimento pessoal. Óbvio que a pergunta de nossa investigação não levanta elementos suficientes para análise mais detalhada sobre o assunto, apenas aponta para o fato de que eles não poderão dedicar-se exclusivamente ao estudo universitário.

Visto esse panorama, passemos à relação dos alunos com a escola. Nossas questões foram voltadas principalmente para a participação deles em diversos aspectos do cotidiano escolar. Dentre os que responderam ao questionário, 46% concordam que ajudam a decidir o que acontece na escola, enquanto 31% acreditam que não ajudam a tomar decisões sobre o que ocorre na escola. Sobre os Conselhos da Escola, 54% dos alunos entendem que não há participação dos alunos.

Numa das perguntas abertas, pedimos aos alunos que apontassem em quais espaços da escola eles reconheciam práticas que contribuíssem para a formação cidadã. Um dos espaços

citados foi o Grêmio Estudantil. Desde a Lei Federal 7.398/85, a formação dos grêmios estudantis retornou aos espaços escolares. Em 1996, a LDBEN coloca, em seu artigo 14, como um princípio elementar da gestão democrática a participação dos alunos, em conselhos escolares ou equivalentes, e coloca como função da direção da escola criar condições para os alunos organizarem o grêmio. Nosso contexto investigativo encontrou a seguinte situação: 58% dos alunos entendem que na escola eles podem organizar um Grêmio Estudantil, no entanto, eles apresentam incertezas quanto à diversidade de atividades realizadas pelo Grêmio, não é claro para eles o que podem fazer para além de *festas*. Os jovens mencionaram também o conselho de alunos, mas apenas 11% deles concordam que nessa modalidade de participação tomam decisões importantes sobre o funcionamento da escola.

Outros espaços questionados, que estão presentes na escola, foram a rádio escolar e o jornal. Sobre a primeira, os estudantes apontam uma participação relativa, 49% deles concordam em parte que a escola lhes possibilita atuar na programação da rádio, ao passo que 35% julgam que não lhes é permitida atuação de fato. Verificamos, em nossas observações do cotidiano escolar, que a rádio funciona uma vez por semana, na sexta-feira, no momento do intervalo, por 20 minutos, aproximadamente. Já em relação ao segundo, 68% dos alunos assumem que não há na escola espaço para organizarem e escreverem um jornal. Assim, notamos, a partir desses dados preliminares que, para os jovens, tanto a rádio quanto o jornal não são efetivamente mecanismos com os quais eles se fazem ouvir. Mais adiante, aprofundaremos todos esses assuntos, grêmio estudantil, jornal e rádio da escola, nas discussões do grupo focal.

Intentamos, também, com a proposição de um questionário para os alunos responderem, diagnosticar o quanto o termo cidadania era comentado em sala de aula. Para 87% dos estudantes, o tema é abordado somente em algumas aulas. Destes, para aproximadamente 50%, tal abordagem ocorre normalmente em determinadas disciplinas (por exemplo sociologia). Perguntamos a eles, então, o que entendiam por cidadania. Conforme as respostas encontradas, podemos dividi-los em algumas categorias: *direitos e deveres*, *respeitar e ser respeitado*, *ajudar o próximo*, *liberdade de expressão*, *viver na cidade ou sociedade*. Anotamos que 17% deles optaram por não responder à questão.

Para os da primeira categoria, cidadania é tida como “é ser igual a todos perante a lei, sendo assim, todos têm direitos e deveres igualmente”; “cumprir seus deveres como pagar

suas contas”; “ter seus direitos e ninguém julgá-lo pelos seus atos”. Tais aspectos apontam para uma consciência legalista do termo cidadania. As segunda e terceira categorias nos indicam uma ampliação do termo para fatores morais, afirmações tais como: “respeitar o próximo, respeitar o mais velho”; “ser respeitado e respeitar os outros, ser trabalhador honesto”; “ter emprego que sirva para dar respeito” são indicadores de que a representação deles sobre cidadania inclui a relação com outros. Esse dado nos é demasiado caro, uma vez que nos encontros do grupo focal iremos discutir como essas relações são construídas e funcionam dentro da escola. Sobre *ajudar o próximo*, notamos a ocupação prévia do pensamento dos jovens com aspectos comunitários da cidadania, vejamos: “é uma ação de todas as pessoas para um convívio melhor na sociedade”; e também, “cidadania é uns ajudando os outros a ser cidadão e assim um ajudando o outro a ser ajudado”. Verificamos que, para os alunos, fazer parte de uma sociedade inclui o cuidado com o outro – “ser amigo do próximo”. Tal circunstância nos remete à quinta categoria *viver na cidade ou sociedade*. Parece consolidada por algumas respostas que os alunos representam como cidadania o fato de “ser alguém na sociedade”, ou “cidadania é um conjunto de habitantes”, e conclusivamente, “é uma ação de todas as pessoas para um convívio melhor na sociedade”. Deixamos para o final a *liberdade de expressão*. A categoria demonstra o desejo potente dos alunos de se fazerem ouvidos. Em orações como “para minha pessoa é ter a liberdade de agir e pensar”; “é ter sua liberdade e ideia para se expressar na sociedade”; “poder ter a palavra para pode decidir”, sinalizada está a potência juvenil de ocupar, reforçar ou modificar o próprio contexto de existência.

Outra questão proposta em nosso questionário referia-se a quais práticas escolares contribuía para a formação cidadã dos alunos. Antes de tudo, percebemos que o índice de respostas em branco aumentou, aproximadamente, 32% dos alunos. Grande parte deles se dividiu entre as práticas *dentro da sala de aula* e o *respeito e convivência*. Alguns responderam que as práticas escolares que contribuem para a formação cidadã são “saber respeitar o outro e ter boa educação”; “viver em bom ambiente, ser educado, ter e obter respeito”; “educação e respeito” e “conviver com pessoas diferentes e aceitar as diferenças”. Essas respostas também apontam para a característica da cidadania do viver bem em comunidade, do pressuposto de uma convivência ordeira, instituída por um pseudocontrato de igualdade entre as partes. Já outros alunos revelam que a sala de aula é o local mais adequado para a prática de questões que formam para a cidadania. Exemplo dessas práticas formadoras

são: “as aulas mais práticas, fazendo com que todos se comuniquem e cooperem”; “aulas sobre relações entre pessoas, onde há o respeito e a aceitação” e “na aula teórica, quando a professora fala sobre as coisas que acontecem no mundo profissional”. Fazemos um destaque, 47% dos alunos assumem que a maior parte das práticas para formação cidadã ocorre na sala de aula, é o ambiente escolar mais citado. Esse indicador pode demonstrar o quanto nosso cotidiano escolar ainda está baseado no modelo de educação entre quatro paredes.

Perante todas as informações levantadas pelo questionário, podemos apurar dimensões sobre o contexto no qual estão inseridos os alunos e a escola, veículos de nossa investigação. Muito ligeiramente, adentramos as representações desse alunato que, em algumas respostas, transbordam a reprodução das representações sociais reafirmadas por grupos ideologicamente dominantes.

Adiante, entremos na análise dos dados coletados nos encontros do grupo focal.

6 - ANÁLISE DOS DADOS

O nosso grupo focal foi constituído por três encontros, em uma sala da escola organizada para receber os alunos. Nos encontros, contamos com a variação de 10 a 15 alunos participantes. Dos 89 alunos que responderam ao questionário, esses concordaram voluntariamente em participar do encontro do grupo focal. Como foi explicitado, anteriormente, preservamos a identidade dos alunos e substituímos os nomes; nomeamos o pesquisador de P1 e o relator de P2. Nesta seção, apresentaremos algumas respostas dos alunos com intuito de analisar os dados investigados na pesquisa de campo.

Diversos temas foram abordados nos encontros dos grupos focais. Entre eles destacamos: cidadania, participação, autoridade, direitos/deveres, respeito, comunidade, luta - no sentido de conquistar algo, regras da escola, obrigações, uso dos espaços escolares, protestos, relação com professores, relação com a direção da escola, grêmios estudantis, rádio escolar, jornal da escola, festas na escola, relação entre os alunos, entre outros. Os temas não foram reunidos, necessariamente em ordem cronológica, tampouco apareceram em todos os nossos encontros. No entanto, foram selecionados e organizados no intuito de levantarmos os elementos com os quais pudéssemos verificar as representações sociais dos estudantes acerca das práticas escolares que favorecem ou desfavorecem sua formação cidadã.

Após a apreciação dos dados, conseguimos estabelecer três categorias de análise, as quais serão condutoras de nossas reflexões. A primeira categoria nomeamos de Direitos e Deveres (ter e conceder), pois esse foi um tema recorrente na fala dos jovens que participaram da pesquisa. Ficou evidente que os alunos que estiveram no grupo não têm uma resposta única sobre o que seja cidadania, todavia apresentam um repertório amplo de exemplos que envolvem o ter e o conceder. Elencamos como segunda categoria Práticas Escolares e Ações Sociais, uma vez que ficou manifesto o lugar em que eles se colocam na sociedade. Os alunos conseguem ver seu papel muito mais como estudantes do que como alguém que atua na sociedade fora da escola. Por fim, criamos a categoria Cidadania Tutelada, a fim de compreender melhor como o processo de participação na sociedade ainda reflete pouca autonomia.

Em nosso primeiro encontro, iniciamos com uma atividade para aquecer o grupo, na qual cada um se apresentava e dizia algo que gostava de fazer. Nesse sentido, além de um momento de aquecimento, pudemos ter um pequeno retrato indicativo da juventude nesse recorte espaço-temporal.

- (...) O que eu mais gosto de fazer eu não sei.
- (...) gosto de ouvir música.
- (...) eu gosto de estar com meus amigos.
- (...) eu gosto de jogar futebol ou fazer algum esporte.
- (...) eu gosto de dormir.
- (...) eu gosto de praticar esporte.
- (...) eu gosto de jogar, desenhar e dormir também.
- (...) gosto de cantar e ouvir música sertaneja.
- (...) gosto de animais e só.
- (...) gosto de mexer no computador e ficar jogando.
- (...) e gosto de músicas e festas.
- (...) gosto de ouvir música e desenhar.

Para compreendermos quais as representações dos alunos sobre as práticas escolares que influenciam na formação cidadã, precisamos verificar o significado de cidadania para eles. Nós entendemos o conceito de cidadania, não enquanto elemento estático e definitivo, mas ao contrário, como elemento unificador de ideias, valores e práticas. Quando perguntamos aos alunos do Ensino Médio o que eles entendiam por cidadania, houve um grande silêncio, e alguns alunos responderam:

Alexandre- Vish aí pegou, hein?

Ana Paula- Eu não sei...

Beatriz- Cidadania?

Cauê- Cidadania agora pegou, hein, dá um exemplo professor?

P1- Um exemplo sobre o que é cidadania?

Felipe- É, só para dar uma ajuda.

Por meio das respostas dos alunos, pudemos perceber uma ausência de referência do que venha a ser esse conceito, pelo menos enquanto teoria. Dessa maneira, nossa opção foi expor situações em que fosse colocada em questão a ação dos indivíduos dentro da sociedade. A partir de algumas situações, voltamos a perguntar se era possível ter uma ideia da rede de

significados evocados pela palavra cidadania. Nesse caminho, obtivemos diferentes reflexões:

Henrique- Cidadania eu acho que é ter ética, respeito e comunidade.

P1- Então, vamos ver, ética, respeito e apareceu aí uma palavra muito boa, alguém falou comunidade. O que é viver em comunidade? O que é uma comunidade?

Beatriz- Muitas pessoas.

P1- Então vamos ver, a escola é uma comunidade?

Vários alunos- É.

José- Conviver com todo mundo.

Após esse questionamento introdutório acerca da questão da cidadania, colocamos para os alunos um dado retirado dos questionários, anteriormente respondidos por eles e outros alunos do Ensino Médio. A resposta que mais apareceu quando perguntamos o que é cidadania: respeitar os direitos dos outros e cumprir com os seus deveres. Assim, conforme um dos universos consensuais em que habitamos, criamos a nossa primeira categoria de análise: Direitos e deveres.

6.1 PRIMEIRA CATEGORIA: DIREITOS E DEVERES

Apresentamos, então, nova indagação aos alunos: O quê significa respeitar os direitos e cumprir com os seus deveres? Pudemos perceber que os alunos não têm muita tranquilidade em expor o que pensam acerca do tema direitos e deveres, assim, novamente, a primeira reação foi o silêncio.

Alunos- silêncio

P1- O quê é um direito?

Ana Paula- direitos (...) você tem adquirido para você e deveres é você trabalhar para conquistar esses direitos para você.

P1- O seu dever é você trabalhar para conseguir os direitos?

Claudia - Lutar para conseguir os direitos. Se você não lutar você não tem direitos. Não adianta você ficar parado sem lutar se você nunca lutou para tentar ter esses direitos.

Notadamente, a referência à cidadania ainda está restrita à concepção política de garantia de direitos e cumprimento dos deveres. Devido a sua natureza histórica, as representações sociais exercem influência sobre os indivíduos e sua cognição, motivação e comportamento. Como nos lembra Manzini-Covre (1991), segundo a Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, ser cidadão significa ter direitos e deveres. Na fala das alunas, encontramos já ancoradas as noções de direitos e deveres. Ana Paula é capaz de representar a origem dos direitos, “você tem adquirido para você”, e Claudia complementa que a aquisição ocorre pela luta: “Se você não lutar você não têm direitos”. As falas das estudantes indicam que a experiência escolar, até o momento, lhes fornece a noção de que o direito é algo conquistado pela luta. Notamos, no entanto, que elas não elaboram relação dessa conquista com processos históricos mais amplos.

Em seguida, os alunos introduziram, aos poucos, mais situações nas quais identificavam tal processo de conquista. A partir de então, foi possível aproximar ainda mais aqueles exemplos das experiências vivenciadas por eles no espaço escolar. Nesse caminho, problematizamos: dentro da escola o que a gente vê desses direitos e deveres? A aluna Juliana foi a primeira a responder: “nossos deveres são cumprir com o combinado com os professores, nossos direitos, sei lá.” Em sua fala fica aparente que, mesmo com um referencial legalista de cidadania, a compreensão do que são os direitos não é óbvia para os educandos. Buscamos compreender como os combinados são construídos e qual a participação deles, alunos, nesse processo, porém descobrimos que os combinados na realidade são informes. Dessa maneira, verificamos que a possibilidade de praticar a construção de acordos de convivência não fez, até o momento, parte da vida escolar desse grupo de alunos.

A seguir, alguns alunos trouxeram mais situações em que identificavam o problema de garantia de direitos.

Felipe- Ter uma sala de aula decente para estudar é um direito nosso.

P1- Ter uma sala de aula decente para estudar. O que é decente?

Joaquim- Tipo... não uma quadra. A gente tá tendo aula na quadra, isso não é um direito nosso, a gente tá sem praticar esporte, sem educação física, porque a gente tá usando a quadra como sala de aula. E é errado.

Henrique- e educação física é um direito nosso.

Os alunos levantaram uma dificuldade recorrente durante o segundo semestre. A saber, o teto de um pavilhão de salas de aula e da biblioteca cedeu e, portanto, foi condenado, o que significa que até a reforma as salas não poderiam ser utilizadas. Dessa forma, todas as turmas da escola passaram por um revezamento diário das salas de aula. Todos os dias os cinco primeiros minutos das aulas eram dedicados à organização da ocupação das salas. A coordenadora anunciava os nome da turma e o número da sala a ser ocupada naquele dia. Como o número de salas era insuficiente para todas as turmas, a sala de informática foi desmontada para dar espaço para uma turma, a quadra virou sala de aula, e o pátio do refeitório, também. A partir dessa situação, questionamos os alunos “como a gente pode fazer, então, para ter as aulas sendo que prédio ruiu e não dá para consertar em uma semana. O que fazer?”. A partir de então, os alunos ficaram mais estimulados a pensar em seus direitos.

Ana Paula- Eu acho que não poderia ter aula se não tem sala de aula.

José- (...) teria que arrumar um lugar para gente, não seria quadra nem sala dos diretores, mas uma outra escola, por enquanto, entendeu?

Beatriz- Não, o certo é ter sala reserva, que se acontecer alguma coisa assim a gente tem um lugar para ir.

Alexandre- E acho que nem devia ter aula se a estrutura não tava boa.

Juliana- Tem lugares que é pior que isso, né?

Henrique- Não sei porque demoraram tanto para ver os problemas, você via que o teto fazia uma curva assim. Tava esperando cair na cabeça de alguém para tomar uma atitude, deixaram para última hora, se tivesse consertado isso antes não ia ter esse problema.

Ana Paula- É um dever da escola (...)

Claudia- Aí entra a discussão, já que a gente está falando sobre cidadania, e é respeito, onde está a cidadania da pessoa que está fazendo isso, de nos colocar em lugares inapropriados?

Joaquim- Como a pessoa pode cobrar se ela não cumprir com as obrigações dela?

Felipe- e não arrumar uma escola boa para gente ter um bom estudo.

Nessa perspectiva, ficou claro que os alunos estavam bastante incomodados com a situação da falta de salas de aula, biblioteca, sala de informática e quadra. Eles identificaram essa situação como uma contradição em que a escola cobrava deveres dos alunos, mas não consolidava um ambiente de direitos efetivos dos alunos. Notamos que tal contradição fez

emergir novas representações sobre os direitos e deveres, pois os alunos passaram, num movimento interno, a questionar a relação com as autoridades. Nesse momento, indagamos sobre a garantia e dependência dos direitos em relação à autoridade. Assim, sentimos necessidade de abranger a concepção de participação dos educandos na escola.

P1- Ouvi falar que vocês estavam começando a fazer um protesto, eu não estava aqui nesse dia, só que ao mesmo tempo, as histórias que eu ouvi do protesto é de que ele tinha um germe, uma semente muito boa, mas que não conseguiu florescer, como surgiu esse protesto, quem estava encabeçando o protesto? Alguém se lembra e pode contar como foi?

Juliana- O povo da outra sala que começou.

P1- O povo da outra sala que começou?

Henrique- Aí eles começaram a gritar e (...)

Claudia- eles passaram avisando, eles avisaram alguns alunos, aqui também para ajudar né? Só que faltou organização porque faltou uma pessoa que estivesse na frente. Porque a gente gritou, gritou falou, falou e ficou sem nexo aquilo, faltou alguém realmente para falar: a gente está fazendo isso por isso, ficou só gritando não tem salão, não tem sala, mas só isso e mais nada, não apresentou nenhuma proposta, não falou nada disso. Então, tipo, tanto que a diretoria nem ligou muito para isso. Não fez questão de ouvir. Falou que a gente tava fazendo baderna e “zoação” e que a gente que não queria ter aula, sabe?

Alexandre- e fizeram pressão que iriam chamar a polícia porque já estava criando tumulto. Isso não foi uma coisa certa do jeito que eles fizeram, eles fizeram tão de repente, mal organizado, sem avisar e sem nada, que virou tumulto, a escola toda viu aquilo como se fosse baderna, virou bagunça virou muita bagunça, aí por isso não resolveu nada.

Após os momentos de descrição e conversa com os alunos, foi possível perceber que eles estabeleciam críticas para o governo, para a direção, mas também para os outros alunos e a forma de organização e intervenção naquele espaço. Sobre esse último aspecto, ressaltamos a fala de Claudia que apontou para o fato de que os alunos não conseguiram se organizar, gritavam-falavam sem nexos e não apresentaram nenhuma proposta.

Diante disso, um problema pontual passou a ser retratado de maneira recorrente na representação dos alunos sobre a relação com a direção da escola. O fato de a direção da escola não abrir espaços para discussão com os alunos, e assumir uma postura de superioridade hierárquica, sem incluir alunos e professores, está presente na fala de diversos estudantes.

José- A gente queria que a direção chegasse aqui e explicar o porquê do problema, a direção, não mandar professor. A direção chegar na sala de cada um e explicar o porquê ainda tem esse problema.

Beatriz- só que a gente pergunta eles inventam mil desculpas, não fala, desmente e muda de assunto.

Ana Paula - depois do protesto eles viram que a gente está preocupado, a gente quer uma sala de aula, eles estão vendo que a gente quer alguma coisa, que a gente quer nosso direito. Tipo eles podiam passar nas salas pelo menos explicando porque ainda não foi feito, o que está acontecendo, se os papéis não estão sendo prontos, se a direção está fazendo isso, eles não fizeram nada disso até agora, “male má” eles estão mandando alguns funcionários falarem alguma coisa, mas a direção em si, não falaram nada para nós.

Felipe- sabe o que é que eu acho que é o problema dessa escola? O descaso da direção. A direção daqui, eles não estão nem aí, qualquer coisa para eles está bom. Eu já vi professores reclamando da direção, professor reclamando da direção, por causa que eles são desorganizados, eles não estão nem aí, para eles tanto faz, eles não fazem nada para melhorar.

Claudia- Eu acho que a direção também desestimula os professores porque tem muito professor que quer chegar e quer dar um filme sobre a própria matéria que ele está dando aí não pode porque tem toda uma burocracia para pegar a televisão e tem três salas com televisões, dvd e tudo, a gente não pode usar, para que que vai ter?

Podemos observar, conforme a fala de Ana Paula, que mesmo após a manifestação dos alunos, no dia do protesto deles, não foram construídos espaços de discussão para a comunidade escolar. Mais uma vez a possibilidade de praticar mecanismos políticos, como uma assembleia, por exemplo, foi descartada. E a representação que se consolidou na fala dos alunos é o afastamento da direção em relação a eles.

Entre as diversas críticas elaboradas pelos alunos à direção, podemos destacar o fato da generalização feita pelos gestores escolares. Na fala de José, a seguir, notamos sua consciência sobre a relação entre direitos e deveres, e como para ele a direção da escola tem desrespeitado tal relação.

José- eles só querem que a gente tenha deveres, que estude que a gente faça isso, eles não olham para os alunos que nem eu ouvi comentário já de que o protesto foi nada porque os alunos não querem fazer nada, só que eles não olham. Generalizaram todos os alunos como se ninguém quisesse fazer nada, não olharam para os bons. Ou seja, tecnicamente então eles estão falando já que os maus estão fazendo graça então ninguém tem direito. Então, estão

tirando o nosso direito e querem que a gente tenha deveres, eu acho isso errado.

Na fala de José encontramos a percepção de que a direção e os funcionários da escola possuem uma concepção, ancorada no discurso comum, de que os alunos são todos iguais e não querem nada com nada. Essa ancoragem também se revela nas palavras de Bia: “a direção realmente não liga muito para os alunos, porque não conversa, não comunica é só os deveres(...). A fala de Bia nos remete aos alunos de Barbiana, citados anteriormente, quando relatam a pequenez dos alunos perante as autoridades da escola pública. Quantas Marias vieram e partiram sem serem notadas?

Querida señora:

Usted ni siquiera se acordará de mi nombre. ¡Se ha cargado a tantos!

Yo, en cambio, he pensado muchas veces en usted, en sus compañeros, en esa institución que llamáis escuela, en los chicos que "rechazáis".

Nos echáis al campo y a las fábricas y nos olvidáis. (ALUMNOS DE LA ESCULEA DE BARBIANA, 1970, p.5)

Em outros momentos, reapareceu o acontecimento do protesto nos discursos dos alunos. Eles entendem que a direção não deu espaço para se expressarem, tampouco explicações sobre os encaminhamentos dos problemas da instituição. Assim, começamos a perceber como a cidadania ainda compõe de maneira burocrática o currículo escolar, uma vez que as oportunidades vivas de criar espaços de atuação e reflexão são castradas. Retomamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) que indicam que educar para a cidadania se faz, antes de mais nada, pela sua prática.

Beatriz- Quando houve o protesto, eles disseram que a gente não estava errado, mas também não quiseram apoiar a gente em nenhum momento, isso aí que foi o problema. Não quiseram falar assim: tá já que vocês quiseram a gente também quer. Vamos organizar e fazer alguma coisa, só que eles também não quiseram dar a opinião deles, não quiseram ajudar a gente em momento nenhum. Falaram que iam ajudar, mas não ajudaram em momento algum.

Ana Paula- No momento do vídeo, eu vi que eles estavam gritando e ouvia somente a direção falar, voltem para sala. Mas eu não vi a direção chegar na frente do protesto e explicar, basicamente, o porquê está acontecendo aquilo o porquê, daquilo, pedir calma, que todos parem com a gritaria e ouvissem a

direção. Não, eles quiseram que todo mundo entrasse na sala e cumprisse o dever de fazer a lição. Mas, eles não querem dar o nosso direito de ouvi-los falar o que gente tem, a gente tem o direito de reivindicar. Não, eles querem que a gente cumpra o dever. Aí como que a gente faz? A gente tem que cumpra o dever, mas não tem que cumprir os direitos? Aí não vira.

A fala de Beatriz nos aponta a contradição entre o currículo do Estado de São Paulo e a noção de participação percebida pela aluna. O texto oficial refere-se a uma “comunidade aprendente”, que “por meio de reflexões e práticas compartilhadas, e o uso intencional da convivência como situação de aprendizagem fazem parte da constituição de uma escola à altura de seu tempo” (SÃO PAULO, 2010, p.11). Nesse caso não foram tomadas medidas que aproximassem direção e alunos, no sentido de construir novas práticas de aprendizagem.

Em relação à escola como uma *comunidade aprendente*, nas conversas do grupo focal também apareceu uma crítica em relação ao trabalho de alguns professores. A figura do educador não é descrita como um parceiro nos afazeres culturais, mas sim como alguém que desestimula. O fato de os alunos se sentirem desrespeitados foi entendido por eles como uma falta de cidadania na escola. Esse desrespeito nomeado inclusive foi descrito como humilhação. Além disso, mais uma vez, o incômodo em relação às generalizações e a falta de incentivo da equipe escolar.

Alexandre- Falando de mídia, teve até professor que zoou os alunos em uma rede social. (...) Zoou os alunos, falou que os alunos estavam 'varzeando' e que eles não tinham o direito de fazer aquilo, já que tinham muitos alunos ali que só iam na escola para fazer bagunça. Existem realmente os que vão para fazer bagunça e os que vão para estudar porque não querem ficar só ali, sabe? Querem fazer uma faculdade. Ele falou que todos os alunos estavam ali simplesmente para fazer bagunça, que não queria estudar, é que eu acho desnecessário só para bagunçar a escola, tumultuar. Eu achei isso muito errado da parte dele, porque ele tinha que ver primeiro o porquê da coisa e quem realmente está fazendo bagunça para ele acusar e não acusar de uma forma geral.

Silêncio- tocou um celular

Henrique- Esse mesmo professor falou para alguns alunos que eles não teriam capacidade de entrar na Faculdade. Como educador, ele tinha que incentivar, não...você consegue se você estudar. E não, você não é capaz de fazer. Esse professor ele chega, tipo assim, acaba com a esperança que um aluno tem, principalmente porque a gente estuda em escola pública, não é ruim. É ruim se a gente não cumprir com as nossas obrigações. Só que tem um porém, eu acho que ele não devia cortar assim, ele acaba até destruindo um sonho de certas pessoas, desestimulando a gente a seguir.

José- Exatamente, coloca um professor que ao invés de estimular a gente a cumprir com as nossas obrigações, crescer na vida, não, ele só rebaixa a gente e acaba até humilhando com as palavras dele.

Nesse ponto encontramos, também, uma representação de educador que não coincide com as expectativas dos alunos. Essa representação está pautada na hierarquização da comunidade escolar. Tal aspecto, demonstra que a relação entre aluno e professor não está carregada dos mesmos valores e, portanto, lhes colocam em situações distintas, entre o incentivo e a humilhação.

Por fim, nos discursos dos alunos sobre os direitos e deveres, percebemos ancoradas as diversas representações que permeiam nossa sociedade. Entre elas, podemos citar: o processo conflituoso para construção de direitos, maior exigência no cumprimento de deveres e pouco retorno nos direitos, falta de espaços para liberdade de expressão. Estes três exemplos nos servem como indicadores de pouca prática de participação em processos democráticos.

6.2 SEGUNDA CATEGORIA: PRÁTICAS ESCOLARES E AÇÕES SOCIAIS

Neste momento, buscamos analisar como os alunos se colocam frente aos problemas sociais. Dessa maneira, tentar avaliar em que medida as experiências vivenciadas na escola permitem extrapolar os muros escolares. O que pudemos perceber é que os alunos não se colocam muito como sujeitos ativos na sociedade. Nesse viés, a escola não conseguiu consolidar uma intenção coletiva nas ações. Os encaminhamentos sobre o futuro de cada aluno são responsabilidades unicamente individuais.

Para promover essa discussão com o grupo de alunos, levamos três textos com linguagens diferentes. O primeiro excerto de um artigo extraído do Estado de S.Paulo publicado por Alexandre Sayad. Um dos trechos selecionado para a leitura coletiva foi:

Um estudante, durante uma dinâmica ocorrida há alguns dias, me perguntou de forma intrigante: ‘por que a escola não nos ensina como lidar com questões do dia-a-dia?’ Desconfio que não seja o cérebro o único órgão do corpo humano que esteja pronto para desafiar, confrontar e lidar com situações cotidianas. Nossa leitura de mundo e a construção de nossa ética parecem passar mais pela experiência do que pela consciência. Aprendemos o que é certo copiando modelos, experimentando e não ouvindo discursos. (SAYAD, 2013).

Indagamos, inicialmente, se os alunos consideravam que as ideias trazidas naquele texto eram relevantes. Todos disseram que sim. Quando perguntamos sobre a importância do trecho, eles trouxeram o fato de que era importante, porém não condizia com a realidade que eles vivenciavam. Isto porque a escola só estava preocupada em estimulá-los na memorização e não na experiência. Ana Paula contou que gostou muito do texto, entretanto, não conseguiu explicar o porquê. Todavia, releu a parte que mais chamou sua atenção: “Infelizmente escola não cria modelos, mas repete conteúdos, raramente o aluno experimenta ou cria.” (SAYAD, 2013).

A partir das primeiras observações sobre o assunto, perguntamos: “O que vocês têm experimentado na escola?”. Joaquim respondeu: “De novo, nada.” E Ana Paula disse: “Somente conteúdo”. Como de maneira geral, os alunos trouxeram uma perspectiva de ausência de experiência, colocamos, então, outra situação em que deveriam imaginar o que poderia acontecer no espaço da escola para estimular a vivência de outras experiências, mais relacionadas com a vida. A primeira resposta foi a criação de Laboratórios de Química e Física. No momento em que eles podiam extrapolar a função da escola e repensar seu lugar, a experiência ainda estava restrita aos conteúdos curriculares. A segunda resposta foi: “Uma quadra e rede de vôlei.” Ou seja, mesmo a partir de modelos colocados pelo texto de possibilidades de experiências, a referência ainda é a escola em seu desenvolvimento acadêmico mais tradicional.

Depois de um tempo Cauê argumenta: “Mas isso tudo a escola já tem ou deveria ter. Podíamos pensar em um projeto com maior benefício à sociedade. Que tenha benefícios fora da escola para a comunidade”. Todavia, o argumento dele se perde, e os alunos continuam com propostas de como melhorar a biblioteca ou discutir temas atuais nas salas de aula. Mesmo com a tentativa de ampliar o olhar para fora da escola, somente Cauê conseguiu pensar sobre situações externas: “a escola devia mostrar pra gente o que está acontecendo lá fora, nos preparar para ver o cotidiano e o que está acontecendo no dia a dia”.

Até o momento, podemos perceber que as representações dos alunos acerca do cotidiano escolar e suas práticas permanecem atreladas à escola em si. Eles restringem suas falas as atividades relacionadas aos conteúdos curriculares. Não apresentam possibilidades de práticas que relacionem a escola e a sociedade.

O segundo documento trabalhado com os alunos foi um vídeo *Boca da Rua* do Jornal Porto Alegre. Ele traz uma compilação de reportagens feitas por moradores de rua de Porto

Alegre. O jornal consegue gerar um pequeno lucro capaz de contribuir para o sustento dos moradores. Na descrição de José: “É interessante como o jornal ajuda os moradores de rua, alguns alfabetizados através do jornal. O jornal fala sobre o combate à discriminação.” Nesse caminho, os alunos puderam perceber o fato daqueles moradores de rua não terem uma formação acadêmica, mas conseguirem articular a produção de um jornal. O encaminhamento dado para que os alunos refletissem sobre sua vida a partir dos textos trabalhados foi perguntar: “O que vocês reconhecem aqui dentro da escola que ensina vocês no preparo para a vida?”

José- A gente aprende a viver em sociedade, se sociabilizar.

Alexandre- E o conhecimento transmitido pelos professores.

Cauê- Respeitar a diferença dos outros.

Perguntamos, em seguida, se os alunos seriam capazes de elaborar um vídeo como aquele produzido pelos moradores de rua. Todos responderam que sim, sem dúvida. Imediatamente o questionamento foi: “E por que vocês não fazem esse tipo de produção aqui na escola?”. Prontamente a resposta do Felipe foi: “A escola não permite.” Beatriz também se coloca: “Falta para nós o que faltava para eles no vídeo, incentivo.” Dessa maneira, começamos a intuir a necessidade que os jovens ainda possuem em relação a uma liderança. A partir desse ponto, eles começaram uma discussão sobre os motivos pelos quais nunca tinham se organizado para fazer um vídeo como aquele. José retomou a ideia anterior: “Precisávamos de um líder.” E Beatriz coloca: “Agora com vocês, vamos ter a liderança que precisávamos”. Mais uma vez os estudantes se colocam na postura de entes que precisam ser guiados. Essa representação da necessidade de um líder para disparar iniciativas nos permite inferir que, após, aproximadamente nove anos de experiência escolar, os alunos ainda não conseguiram autonomia para gerenciar a própria aprendizagem.

Posteriormente, problematizamos que na relação com os professores, e mesmo entre os alunos, projetos como rádio, jornal ou documentário poderiam ser desenvolvidos. O segundo argumento trazido pelos alunos é de que tais atividades são barradas pela gestão da escola. Henrique descreve a experiência do jornal da escola.

Henrique – A gente às vezes até tem esse impulso partindo de nós mesmos, só que na hora que chega aqui nos “maiores” da escola a gente é barrado. (...) Chegou um pessoal que estava conversando e falou: “ah!, vamos fazer um jornal.”, tentaram fazer e chego lá concordaram e fizeram uma edição e pararam! Depois chegou e falou: “ah, a gente num vai fazer mais”.

Simplemente, não deram uma explicação, porque que pararam porque que fizeram aquilo, falaram que iam parar e parou!

O episódio acima revela que o controle da escola sobre os espaços de prática de cidadania apontados pelos alunos, tal como o jornal, consolida para eles a representação de que seus projetos não são apoiados e por isso não possuem continuidade. O jornal deles seria elaborado na sexta-feira de cada semana, porém sem qualquer justificativa o projeto foi cortado pela direção, como afirma o aluno Henrique.

Lembramos que estamos tratando apenas das representações dos alunos sobre as práticas escolares que favorecem sua formação cidadã. Não ouvimos a direção em nenhum momento. Desejamos deixar claro que nosso texto não pretende macular a imagem de nenhum profissional, pois trata-se de uma visão, estamos analisando as representações dos alunos.

Retomando aquela temática, os alunos deram também o exemplo da rádio. Existe uma sala, aparelhos e autorização para que a rádio da escola funcione. Contudo, esporadicamente os alunos escutam a rádio nos intervalos. Alguns disseram que não acreditam ser importante ouvir músicas na escola, já que podem escutar em casa. Nesse viés, atentamos para o fato de que os instrumentos historicamente reconhecidos como conquista dos estudantes como organização da rádio, participação no grêmio ou distribuição de jornais não são mais caminhos reconhecidos de reivindicação, tampouco ponte entre a vida fora da escola.

Alexandre retomou que quando a rádio surgiu ela deveria ser organizada pelo grêmio e dar notícias de vagas de emprego, por exemplo. Encontramos aqui um germe de prática escolar dos alunos que relaciona a escola e a comunidade ao seu redor. Todavia, para Alexandre, a rádio só é utilizada para tocar músicas repetidas e dar recadinhos sem importância. Para Felipe, a rádio não tinha fundamento: “Para uma rádio dentro da escola, ela tinha que funcionar diferente, e não tocar música.” Em seguida, os alunos contaram que a rádio não funciona mais.

Ainda sobre práticas escolares, outra representação sempre retomada é a relação com as regras da escola. Cauê aponta: “Eu não entendo essa escola, cria regras que a gente não cumpre. A gente não cumpre, e eles não fazem nada.” Beatriz: “A escola deveria exigir um pouco mais.” Felipe: “É. Ninguém tem medo delas”. Para os alunos, as regras são vazias e ninguém respeita. Um exemplo levantado é o do uniforme obrigatório, mas que muitos alunos

não usam. Para eles, a questão principal é que as regras são colocadas pela direção e não são praticadas, segundo Cauê: “a gente não segue e nada acontece!”.

Nesse caminho, alguns alunos iniciaram uma reflexão sobre o que fazer na escola. Alguns defenderam a ideia que deveria chamar os pais para ajudar a resolver os problemas. Assim, novamente a representação deles sobre o papel de estudante evidencia uma postura heterônoma em que a solução está centrada no outro. Ainda sobre o uniforme, uma solução proposta é a punição para aquele que não cumprir as regras.

Nesse fragmento sobre as regras da escola, verificamos a marca socialmente arraigada do papel passivo do estudante. Os alunos descrevem que, no início de cada ano, as regras da escola são lidas no primeiro dia de aula, na quadra, “o ano começa já na maior bagunça!”, assim relata José sobre o momento da informação das regras. Perguntamos se eles buscaram saber se poderiam participar da construção dessas regras, e obtivemos uma resposta negativa.

Por último, para encerrar nossa atividade, realizamos a discussão de um gráfico: Expectativas em relação aos próximos cinco anos, extraído do livro *Retratos da Juventude*, em que os jovens entrevistados respondiam ao que imaginam que vai acontecer com o mundo, o Brasil, o bairro e a vida pessoal, nos próximos cinco anos. O resultado da pesquisa é que 92% dos participantes da pesquisa acreditam que sua vida pessoal vai melhorar nesse período, enquanto somente 34% acreditam na melhora no mundo e 48%, na melhoria do país. A partir da exposição do gráfico, o problema colocado para os alunos foi: “Por que vocês acreditam que obtivemos esses resultados?”. Para Joaquim: “Nós podemos melhorar a nossa vida, mas a do mundo não.” Esse é um importante dado que nos ajuda a ver como os jovens participantes chegam ao mundo sem perceber-se como ator social. A segunda pergunta foi: “Mas e vocês, concordam com a resposta dada pela maioria dos jovens que respondeu àquele questionário?” Alexandre: “Eu acredito que o mundo vai melhorar.” E José: “Mas, o que você faz para o mundo melhorar?” Alexandre: “Eu jogo bola.” Juliana responde: “Eu reciclo”.

Finalmente, entendemos que os estudantes que compõem nossa investigação assumem o posicionamento da passividade, pois dentro da escola reproduzem mecanismos heterônomos, o qual gera muitas representações sociais que passam a se constituir em dispositivos de *orientação para a ação*, o que, no nosso caso, mais se aproxima de uma *não ação*.

6.3 TERCEIRA CATEGORIA: CIDADANIA TUTELADA

A partir dos três encontros, verificamos o quanto a concepção de participação ainda é heterônoma. As conversas sobre as regras na escola estão pautadas na lógica da punição. Nesse sentido, começa a ficar claro como a ideia de cidadania ainda é tutelada pelo adulto, ou pelas instituições. As sanções evidenciam como as regras estão sob o poder dos adultos. Portanto, em diversos momentos, verificamos que o senso comum dos alunos afirma que as regras só são cumpridas quando tem alguém para vigiá-la.

Um dever essencialmente heteronômico, porque é resultado da coação do adulto sobre a criança. As regras são impostas pelos adultos mediante ordens e prescrições obrigatórias, e as crianças aceitam apenas pelos sentimentos de afeto e de temor que têm em relação aos adultos. (PUIG, 1998, p.50)

Por exemplo, quando os alunos abordam o problema do banheiro trancado, a relação entre regra e sanção fica aparente. Trancar o banheiro é a forma encontrada pela gestão da escola para punir os alunos que utilizavam aquele espaço de maneira inadequada. Nesse caso, os alunos não participaram nem da formulação das regras de um uso adequado do banheiro tampouco das formas de resolver o mau uso. Entretanto, como a regra não está internalizada pelos alunos, há constantes movimentos de burlar as imposições estabelecidas apenas pelo grupo de gestores. Ou seja, se foi o adulto que criou normas, os alunos só cumprirão caso tenha alguém para vigiá-los. Dificilmente as escolas conseguem adultos para fiscalizar o tempo todo. O resultado é que sujeira, droga, sexo passam a ser constantes em um espaço em que a regra só está no adulto. Novamente, nossa investigação se depara com uma situação na qual o aluno poderia ser participante e ativo na construção de sua autonomia, porém a experiência relatada sugere o oposto. A participação no espaço escolar não se efetivou, os estudantes não experimentaram a situação de construir regulamentos.

Nosso encontro nos proporcionou ouvi-los por diferentes pontos de vista. Ocorreu uma séria discussão, pois a maioria discorda do banheiro estar fechado. No entanto, alguns deles conseguem refletir que esse problema demonstra um limite tanto da direção como dos alunos.

Silêncio- outro celular toca.

Joaquim- Eu nunca via uma escola ter os banheiros trancados. Não, e quando a gente precisa do banheiro tiver naquele estado e ter que ir atrás de chave. Ontem mesmo aconteceu de um aluno levar a chave e ter outros alunos precisando usar o banheiro. Vão roubar o banheiro? Só se for papel higiênico?

P1- Por que o banheiro fica trancado? Alguém sabe?

Juliana- Uma professora falou para mim que o banheiro fica trancado porque até o ano passado, não sei se era da sétima ou da oitava, ficava pegando merda, jogando no teto, levava bomba, usavam droga.

Beatriz- Mas mudou muito, gente aqui já mudou muito.

José - Teve até aquele caso da menina que foi estuprada dentro do banheiro.

Cauê - Também falaram assim que o povo que fica jogando bola aí vai no banheiro e faz uma zona no banheiro, tipo, joga papel dentro do vaso, entupiu vários vasos do banheiro, por isso que eles fecharam, porque foi falta de organização não foi só da diretoria, mas dos alunos também, por isso, o banheiro está permanecendo fechado.

P1- O banheiro trancado é uma coisa que a gente não concorda, certo? Alguém concorda com o banheiro trancado?

Fernanda - Eu concordo, porque se é um direito nosso ter o banheiro limpo e é um dever nosso cuidar se a gente não cuidou, tem que trancar a porta.

Nas seções anteriores, buscamos entender que a conduta autônoma depende da tomada de consciência do dever, segundo Puig (1998) em que o sujeito passa a ser o juiz de suas ações. No entanto, o autor transcende a filosofia kantiana centrada, sobretudo, na consciência para propor uma postura dialógica de consciência em que o outro tem papel preponderante. Dessa maneira, além do indivíduo autolegisador é primordial trabalhar com a perspectiva do diálogo. “Trata-se, pois, de um abandono da filosofia da consciência em favor de um paradigma linguístico e comunicativo, que entende a consciência moral autônoma como um âmbito constituído de maneira intersubjetiva e que opera por meio do diálogo.” (PUIG, 1998, p. 101.).

Outra análise interessante é como há divergência em relação às possibilidades de resolver o problema do banheiro trancado. Pela conversa podemos observar como o pensamento reproduz *representações superimpostas*, segundo Moscovici (2012), numa matriz centrada na lógica coibitiva, punitiva e pouco reflexiva. Portanto, o diálogo não foi utilizado como procedimento para resolver as dificuldades com o bom uso daquele espaço. Para alguns alunos, o problema do banheiro só será resolvido com mais fiscalização (funcionários, supervisão), mais uma evidência de como a regra é tutelada. Uma aluna

comentou que a mudança dependia também da compreensão daquela regra pelo grupo de alunos.

P1- Como é que a gente pode chegar no equilíbrio em não deixar o banheiro trancado e ao mesmo tempo construir uma cultura de que o banheiro tem que estar limpo porque uma comunidade escolar usa o banheiro. Como que a gente faz para chegar nesse ponto?

Ana Paula- Tem dez funcionários aí, por que não deixa um funcionário na porta?

Felipe- Eu acho que tem que ter uma supervisão escolar, acho que resolveria, colocar um funcionário na porta do banheiro, deixar o banheiro aberto. Na hora que a pessoa terminasse de utilizar o banheiro, esse funcionário saberia quem era e entraria no banheiro para ver se está tudo certo se não aconteceu nada. Eu acho que isso deixaria o banheiro aberto ao mesmo tempo organizado.

Juliana- Acho que isso poderia acontecer só que tem o negócio de muitos alunos não respeitarem os funcionários, eles não estarem nem aí para o que eles falam, vai lá e ficam fazendo as mesmas coisas, mesmo os funcionários falando para eles pararem.

Ana Paula- Mas é muito ruim porque às vezes o banheiro é destrancado, a gente acaba de entrar e vem uma pessoa e: vamos vamos, a gente nem entrou dentro do banheiro e a pessoa vamos vamos, que eu preciso trancar. E eu preciso ir no banheiro, por que que eu vou te respeitar se você não me respeita, entendeu?

Beatriz- Mas se a gente não cumprir com os nossos deveres como cidadãos eles vão retomar, igual aconteceu, por que o banheiro trancou? Porque os alunos não estavam respeitando, estavam fazendo várzea dentro do banheiro, então vai ser tirado até as pessoas aprenderem a viver em sociedade, a respeitar, cuidar daquilo que é nosso, entendeu? Então, se eles não aprenderem a respeitar vai prejudicar a gente mesmo.

Nesses trechos do posicionamento dos alunos, percebemos uma série de representações sobre uma cidadania tutelada, noções que o senso comum afirma sobre os respeito às regras. Ana Paula acredita que um funcionário deveria vigiar a porta do banheiro, Felipe concorda com ela. Já Juliana traz à discussão o fato de os alunos desrespeitarem o funcionário que vigia o cumprimento da regra. Por fim, Beatriz sugere que a responsabilidade é dos próprios alunos, que não cumpriram com seus deveres, como a manutenção da limpeza do banheiro.

A partir de então, solicitamos aos jovens que refletissem sobre a relação de alunos com alunos. Nesse sentido, os educandos foram estimulados a pensar para além do envolvimento com os gestores e professores. Quando os alunos retomaram o exemplo do

protesto organizado por eles, percebemos que, para vários, aquela manifestação servia muito mais para transgredir o modelo unilateral imposto na instituição do que manifestar uma agenda clara de insatisfação.

Fernanda- Então, eles não sabem nem o motivo do protesto, mas só querem estar lá para 'varzear'.

José- Só querem estar lá para poder bagunçar e tumultuar.

Joaquim- E muita gente se refere às crianças que não estão sabendo o que está se passando, eles só vão lá para fazer barulho, porque eles acham que os grandes estão fazendo barulho, eles ficam lá, vamos gritar, vamos fazer isso, mas mal sabem o que se está passando ali.

P1- Em que momento alguém se organizou para falar com as crianças menores sobre o que seria o protesto, foi meio de repente, não foi?

Ana Paula- Foram em duas aulas, vamos dizer.

P1- Não foi uma coisa organizada, não é? É nesse ponto que eu estou perguntando para vocês, como é a relação entre alunos e alunos? Como vocês se organizam para exigir as coisas que vocês querem? Como vocês se organizam para falar as coisas que vocês não gostam na escola? Que tipo de organização existe na escola que representa vocês? Porque todos falarem ao mesmo tempo não vai ter jeito. Existe uma forma de se organizar e poder falar?

Beatriz- Existe o representante de sala que podia se reunir e assim dizer pela sala.

Quando os alunos iniciaram reflexão acerca de sua representatividade e de que existem muitos limites entre a vontade da coletividade e a ação individual, surgiu a referência ao grêmio estudantil. Nessa conversa foi possível entender como é controverso o entendimento dos alunos acerca da importância e de espaço do grêmio dentro da escola.

Ana Paula- A escola tem um grêmio estudantil, eles fizeram a maior bagunça na hora de fazer a proposta e vir atrás de voto e na hora que a gente mais precisou do grêmio eles não estavam nem aí.

José- eu nem sei quem é esse povo

Beatriz- Tipo assim, o grêmio foi escolhido os mais populares da escola, os mais conhecidos, entendeu? Os maiores. Tinham umas criancinhas lá que o grêmio dava pão, só que como o grêmio eram os mais conhecidos, eram as meninas não sei o que lá, o povo votou tudo, porque o povo é tudo burro, gente. Se você não escolher uma pessoa certa para ir lá e realmente fazer a diferença nunca vai mudar as coisas. A gente tem uma oportunidade, quando tem joga fora.

A representação de Beatriz sobre “o povo é tudo burro” nos remete ao texto de José Murilo de Carvalho, *Cidadania no Brasil*, no qual o autor afirma ser um olhar míope a avaliação do povo como incapaz de discernimento político (CARVALHO, 2004). Acreditamos que os mecanismos formais de participação devem ser internalizados pela prática. Assim, a experiência escolar pode possibilitar esse aprendizado empírico, e um espaço essencial é o grêmio estudantil. Portanto, perguntamos em seguida.

P1- O que é o grêmio estudantil?

Henrique- O grêmio estudantil é os alunos, é lutar pelos direitos aqui dentro da escola, ir na frente, estar conversando com a diretoria, estar falando, organizando as coisas dentro da escola, eu acho que é o grêmio estudantil é você estar de frente vestir realmente a camisa da escola.

Joaquim- Eles falam que a escola tem grêmio estudantil. Eu não vejo o grêmio estudantil. Eu acho o grêmio estudantil muito fraco, praticamente não tem grêmio, eles não fazem nada, não tocam nada para frente, se tem alguma coisa para eles resolverem, vai ali e fala. Às vezes, male male, a diretoria vem e diz que precisa falar com o grêmio, vai e conversa, mas eu não acho que eles, para mim não tem grêmio.

Juliana- às vezes, a diretoria chama o pessoal do grêmio e eles ficam mais de duas horas em reunião, mas não adianta nada, eles não resolvem nada. Eles não mudam, não tomam atitude.

Claudia- Parece os políticos, eles só falam, falam, falam, e resolver que é bom, nada.

As primeiras observações dos alunos destacam uma insatisfação com o trabalho do grêmio, porém, há, mais uma vez, uma expectativa de que a ação política deve partir dos representantes e não dos próprios estudantes. Percebemos, outra vez, que estão suficientemente incorporados nas falas dos alunos elementos do senso comum em relação aos representantes: “parece político, eles só falam, falam, falam, e não resolvem nada”.

Entretanto, um dos alunos entrevistados, que faz parte do grêmio, tentou matizar sobre as dificuldades pelas quais passam a agremiação. Cauê tenta se explicar: “As pessoas estão falando que nunca viram o grêmio fazer nada, mas tudo que o grêmio vai fazer a diretoria nunca deixa”. Portanto, mesmo entre os iguais a referência da participação continua focada na ação do outro. Para alguns alunos, o trabalho do grêmio não funciona pela atuação da gestão frente à direção da escola.

Cauê - Vou dar o exemplo da festa mesmo, vários alunos chegaram em nós, do grêmio, e perguntaram: oh, vai ter festa esse ano? Porque o ano passado já não teve. A gente já chegou, sem brincadeira, com sete projetos de festa, montados, com preço e tudo.

P1- Desculpa, você pode me falar a festa era para que e por que?

Cauê- A festa era pelo divertimento e para arrecadar fundos para escola. E a gente chegou com sete projetos, a gente chegava e conversava, porque a gente não chegava na diretora .Depois dali, ela tinha que passar o que a gente tinha combinado para os maiores. Só que depois ela vinha com a informação que não foi aprovado e sempre inventava uma desculpa que era muito fácil. Que nem uma vez ela chegou na gente e disse que não ia fazer por causa da data tá, a gente colocou a festa isso era no mês de outubro, a gente queria fazer uma festa sexta-feira que vem, a gente chegou passou a informação certinha, preço de tudo, a festa já estava montada, ela pegou e falou que não ia fazer porque já era final de ano, mais um motivo, a seria no caso uma despedida dos alunos, ela falou , insistiu nessa desculpa e acabou que ela não autorizou a festa.

Beatriz- Eu já vi muita gente do grêmio, é que agora o grêmio já está meio deformado, muita gente desistiu porque ficou desmotivado, a gente chegava com projeto na diretoria, a gente chegava querendo falar, eles pediam.

Cauê- Reunião, a gente fazia era tudo a maioria seis horas da tarde, a gente vinha, eu saía do meu trabalho para chegar aqui seis horas da tarde, não sei como eu conseguia chegar. A gente chegava, conversava, ficava lá uma hora e meia conversando, chegava, conversava, conversava, a gente dava proposta, dava tudo, só que não fazia nada, a gente se matava para conseguir estar aqui para conseguir passar nossas propostas, para nada, então muita gente do grêmio se desmotivou e saiu, tanto é que hoje tem só quatro ou três pessoas do grêmio.

Na última fala de Cauê, verificamos que propostas existiam por parte dos alunos, porém não foram concretizadas por falta de apoio da direção. Conforme a dissertação de Aparecida da Graça Carlos, *Grêmio Estudantil e Participação do Estudante*, 2006, nas escolas estaduais, nas quais realizou sua pesquisa, os alunos participantes do grêmio estudantil consideram que tanto a direção quanto o professor coordenador muito mais *obstaculizam* do que dão apoio ao funcionamento da agremiação. Outro ponto que nos chamou a atenção na investigação de Aparecida da Graça Carlos, foi a vinculação de bônus por mérito aos integrantes do quadro do magistério da Secretária de Educação do Estado de São Paulo à existência do Grêmio Estudantil na unidade escolar. Esse fato pode nos explicar o quanto a formação dessas agremiações vem sendo realizada de maneira tumultuada.

A partir do depoimento de Cauê, os alunos deram outros exemplos de como as propostas extracurriculares não são atendidas pela direção da escola. Além disso, os

estudantes demonstram forte descontentamento com o senso comum de que a juventude é o tempo de cometer erros. Em contrapartida, eles não são atendidos em suas propostas, quando pretendem uma ação mais participativa.

Felipe- O professor de artes está organizando um festival de Halloween, tipo, ele foi atrás da direção e ninguém quis ajudar ele, ele está fazendo tudo sozinho, acho que só um professor que vai ajudar ele, porque ninguém quis, entendeu? Então tem gente que quer fazer, mas não tem quem apoia.

Ana Paula- E é isso que eu acho errado, entendeu? O professor procurar ajuda, ninguém da secretaria tá ajudando, vai lá, chama o pessoal do grêmio busca as pessoas para poderem ajudar, se eles querem um divertimento na escola, eles têm que correr atrás, não é justo o professor está trabalhando nessa festa sozinho, chegou lá e falou assim: me ajuda pelo amor de Deus, vamos divulgar, vamos fazer isso, para fazer uma coisa legal, porque desde o ano passado não teve uma festa aqui, não teve um campeonato.

Henrique- Não teve, tipo assim, uma interação com os alunos, vamos supor, uma gincana, sei lá, vamos fazer uma coisa para melhorar, vamos pegar os alunos e quem ganhar vai ganhar uma prenda, vamos limpar as mesas, vamos pegar três de cada equipe, vamos juntar, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, o time que ganhar mais pontos ganha uma prenda, não, eles não querem proporcionar nada para que o aluno sinta prazer de estar na escola. Eles só querem que a gente só tenha deveres e os direitos que a gente quer ter a gente não tem, então, qual é o prazer que nós vamos ter de vir para escola se não tem nada para estimular a gente estar aqui, a gente já não tem uma sala, já vivem reclamando, falam direto na nossa orelha que a gente faz ou deixa de fazer tudo errado, mas eles em si não dão um argumento para nós para falar o que está acontecendo de errado nessa escola, não querem chegar e conversar porque não vai dar festa, porque não vão arrumar alguma coisa não querem fazer nada, como é que eles querem estimular a gente a ficar na escola? Aí por isso que os alunos faltam, os alunos não querem vir, os alunos desanimam não querem fazer nada, por esses motivos.

Mais uma vez o discurso dos alunos apresenta o desequilíbrio entre direitos e deveres. Na fala de Henrique fica muito claro que “eles (direção e coordenação) só querem que a gente só tenha deveres e os direitos que a gente quer ter a gente não tem”, por isso ele conclui sua reflexão questionando por que deve ir à escola.

Pensamos ser importante ainda que o grupo produzisse um debate acerca dos tipos de regras estabelecidas naquela unidade escolar. Nesse sentido, foi primordial refletir como as regras são formuladas assim como o que move os alunos a seguirem ou não esses critérios instituídos.

P1- Gostaria de perguntar uma coisa para vocês, têm escolas que têm algumas regras muito rígidas e todo mundo que está dentro da escola controla essas regras desde a pessoa da limpeza até o professor. Têm escolas que têm regras e não são muito rígidas, cada professor faz do seu jeito dentro da sala e têm escola que não têm regras quase nenhuma. Como é que são as regras de vocês?

José- Nossa regra maior aqui eu acho que é com o uniforme da escola.

P1- Nenhum de vocês está de uniforme hoje

Juliana- Eu acho que aqui não tem regra, eles ameaçam só, vamos ligar para os seus pais e não acontece nada.

Joaquim- Tem, mas cada um faz o que quer.

As palavras de Juliana nos trouxeram a impressão de que devíamos ampliar a discussão sobre as regras da escola, assim, partimos para alguns exemplos cotidianos do funcionamento daquele ambiente. Importante ressaltar, por exemplo, que apesar de o celular ser proibido dentro da sala, alguns telefones tocaram ao longo de nossa pesquisa.

P1- Pode vir, por exemplo, de boné?

Henrique- Não

P2- Essa é rígida?

Vários Alunos- É.

P1- Pode andar de celular?

Vários- Não pode

P1- E pode mandar torpedo durante a aula?

Ana Paula- Não.

P1- E o professor recolhe o celular de vocês?

Vários- Não

P1- Então é uma regra extremamente flexível.

Felipe- Tem professor que recolhe.

Fernanda- Sim, mas tem professor que não está nem aí.

Por fim, observamos que o que move alguns alunos a cumprir determinadas regras é a dinâmica da fiscalização. A complexidade das relações faz com que muitos sigam as regras mesmo na ausência de significado ou fiscalização.

P1- Vocês cumprem as regras porque elas existem, vocês cumprem as regras

porque as pessoas estão vigiando ou vocês cumprem as regras porque vocês concordam com algumas delas e outras não?

Claudia- Eu cumpro porque estão vigiando

Ana Paula- Eu cumpro porque tenho medo de ficar sem o celular, porque elas não devolvem, só com os pais, elas são muito rígidas com a gente, nas aulas delas, não pode.

Felipe- E a punição também, no caso, perder o objeto.

P1- E quem é que fiscaliza o combinado?

Vários alunos- Ninguém

Joaquim- Eu acho que ninguém, nem a diretoria.

P1- É uma regra usada por todos e não é fiscalizada por ninguém, é isso?

Alexandre- A última vez que eu escutei as regras foi na sétima ou sexta série. A do boné é a mais rígida, se você andar com boné acho que qualquer inspetor que já vê já cata.

Henrique- Porque a do uniforme é assim, fica uma moça na porta, ela fala sempre a mesma frase: uniforme mocinho, se você falar tá na bolsa: entra. Eu já fiz isso. Ou ela fala, vai para diretoria, você entra e sai.

Assim, no que se refere à cidadania tutelada, as representações dos alunos sobre as práticas escolares nas quais eles podem exercitar a cidadania nos apresentaram modelos de relações heterônomas. Como por exemplo, nas falas de Cláudia e Joaquim encontramos a obediência e o desprezo pela fiscalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho intentamos articular escola e vida cotidiana, nas possibilidades dessa relação promover a formação de um cidadão *ativo*, situado em seu tempo e, historicamente, dinâmico e participativo. O termo cidadania inclui em sua estrutura o adjetivo ativo, porém, atualmente, está tão esvaziado que parece precisar de complemento sempre.

Para Bauman, “em nossa época líquido moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados”(BAUMAN, 2005, p.18). No nosso ponto de vista, uma das funções primordiais da escola seria criar espaços para que os estudantes pudessem construir experiências que lhes permitissem superar a fragilidade daquelas conexões.

Nos quadros de metalinguagem do belga René Magritte, podemos perceber que a condição humana é a representação. Para Moscovici “de fato, representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto” (MOSCOVICI, 1978, p. 58). As representações sociais são construídas no procedimento de transformar algo não familiar em familiar, pela ancoragem e objetivação.

Em nossa investigação, procurávamos verificar quais as representações de práticas escolares favoreciam ou desfavoreciam a formação cidadã dos alunos do Ensino Médio de uma escola paulista. Refletindo acerca da condição de categoria que pode ser reedificada, encontramos no espaço escolar lugar no qual os alunos, praticando atos de cidadania, podem *modificar-lhe o texto*.

Nos nossos encontros do grupo focal, pudemos verificar como as representações sociais se colocam sobre nós como uma força irresistível. Assim, na fala dos alunos, encontramos inúmeros exemplos de ancoragem e objetivação.

Se o termo cidadania está tão presente nos documentos oficiais sobre educação no Brasil e na literatura especializada, alguns de seus aspectos estão imersos nos diálogos dos estudantes.

O mais arraigado desses aspectos refere-se aos direitos e deveres dos cidadãos, nossa primeira categoria. Para Moscovici, as representações sociais são o senso comum do nosso tempo. Nas falas dos alunos, esses termos são recorrentes. Se o conceito de cidadania para

eles ainda é abstrato, o senso comum do *direito nosso* se repete inúmeras vezes. Vejamos: “ter uma sala de aula decente para estudar é um direito nosso”, “a gente tá tendo aula na quadra, isso não é um direito nosso” e “educação física é um direito nosso”.

Portanto, apesar da falta de clareza em definir o que e quais são efetivamente esses direitos, há uma evidente retomada da ideia de posse de direitos. Sobre o protesto dos alunos na escola, a aluna Ana Paula verbaliza o seguinte “depois do protesto eles viram que a gente está preocupado, a gente quer uma sala de aula, eles estão vendo que a gente quer alguma coisa, que a gente quer nosso direito”. Assim, reconhecemos que essas representações sociais de nosso tempo tornaram *familiar* a questão dos direitos.

Na categoria práticas escolares e ações sociais, ressaltamos que eles representam a si mesmos quase sempre relacionados ao mundo da escola. Quando discutimos sobre espaços para experimentar o conhecimento pela prática, os exemplos citados foram laboratório de ciências e química, rede para quadra de vôlei, ou mais acesso à biblioteca. Apenas um aluno tratou de relacionar escola e comunidade. Em nossa investigação, ficaram evidentes alguns dados levantados pela pesquisa do Instituto Cidadania sobre a juventude brasileira. Os alunos participantes de nosso trabalho acreditam que podem mudar sua própria vida, mas dificilmente mudarão o mundo. Cauê comentando um dado da pesquisa explica “a gente tem uma visão, um espelho de como o mundo está”. Esse espelho refere-se à incapacidade de *mudar o mundo*.

Em nossa última categoria, cidadania tutelada, a representação que nos chamou a atenção em primeiro lugar foi a necessidade de um líder. Para nós esse fato revela o quanto a autonomia no processo educativo está distante, apresentada somente nos textos oficiais. A necessidade de um ente que indique direções e ações, que vigie, ou mesmo elabore punições, é fatalmente percebida em diversas falas. “Falta um pontapé inicial” e “A gente precisa de um líder” são exemplos dessa representação. Em um determinado encontro de nosso grupo José diz: “coloca um professor que ao invés de estimular a gente a cumprir com as nossas obrigações(...)”, essa colocação pode nos demonstrar que há uma representação de que o cumprimento das obrigações está pautado num estímulo externo, o do professor. Outro exemplo de como a noção do dever não está internalizada e apoia-se no outro é caso do problema do banheiro trancado. Segundo alguns alunos, a resolução do problema se daria com um funcionário vigiando o uso desse espaço comum. Ainda em relação ao aspecto da

cidadania tutelada, verificamos a imensa carga de responsabilidade colocada sobre a direção e coordenação da escola. Os alunos as representam ora como autoridade surda, pois nunca os escutam, ora como o responsável pela solução dos problemas da escola. Também aqui, observamos que existe a delegação para o outro sobre a resolução dos problemas.

Sendo assim, diante de todos esses intercâmbios comunicativos, realizamos um esforço para apreender um determinado mundo através das representações dos alunos sobre algumas práticas escolares, e como essas mesmas representações podem influenciar a eles mesmos e a outros, no sentido de estabelecer formas de criar sentidos.

Acreditamos que a escola pode ser um dos espaços possíveis para a construção da autonomia do aluno, mas antes ela própria precisa aprender a ser autônoma. Soluções pontuais não resolverão, pois uma mudança estrutural exige o reconhecimento do caráter sistêmico da educação.

Nesse sentido, concluímos que os lugares de produção de conhecimento, tais como a escola, que nunca são desprovidos de interesses, devem ser vivenciados em suas profundezas. Pois, verificamos que o conceito de cidadania ainda é abstrato para esses alunos e são poucos os espaços nos quais eles podem experimentar a prática de uma formação cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (organizadores) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.
- _____. **Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo**. IN ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (organizadores) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.
- ABRAMOVAY, M. (org.) **Gangues, galeras, chegados e rappers**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2004.
- ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA. **Carta a una maestra**. Barcelona: Editorial Nova Terra, 1970.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. IN: Em Aberto, Brasília MEC-INEP, ano 14, nº 61, jan/mar. 1994.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Educação e exclusão da cidadania**. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.
- ASCHIDAMINI, I. M; SAUPE, R. **Grupo focal: estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico**, BIREME/O PAS/O MS - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde, jan-jun 2004.
- BADIA, D. D. **Cultura, Imaginário e Escola**. In SOUZA. R. F.; VALDEMARIN. V. T. **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Trad. Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Trad. Marcus Penchel. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

CARVALHO, J.M. **Cidadania no Brasil**: um longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASCAES, J. P. **A boa escola sob o olhar do aluno: um estudo de representações sociais**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2003.

CISESKI, A.A. Conselhos de escola: coletivos instituintes da Escola Cidadã. IN:

COSTA, J.F. Perspectiva da juventude na sociedade de mercado. IN: NOVAES, R.;

VANNUCHI, P. (organizadores) **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DAYRELL, J.; NONATO, B. F.; DIAS, F. V.; CARMO, H. C. Juventude e Escola. IN: SPOSITO, M.P. (org). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte, MG: Argymentvm, 2009.

DUVEEN, G. O poder das ideias. IN: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Ed.Vozes, 2012.

FERNANDES, D. G. **Ir-remediável campo de sonhos de futuro: representações sociais da escola entre jovens estudantes de escolas públicas no sertão nordestino**. 2003. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.

- FREITAS, L.B.L. **A produção de ignorância na escola**: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. São Paulo: Cortez, 1994.
- FRIGOTTO, G. Apresentação. IN: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GADOTTI, M. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GOMES, A. T. **Interação professor-aluno em salas de aula do ensino Médio**. Ribeirão Preto, 2011. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo.
- GUIMARÃES, N. A. **Trabalho**: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (organizadores) **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.
- KELH, M. R. A juventude como sintoma da cultura. IN NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (organizadores) **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- JODELET, D. Conferência por ocasião do recebimento do título de Doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: SOUSA, C. P. **Representações Sociais**: estudos metodológicos em educação / organizado por Clarilza Prado de Sousa [et al.]. – Curitiba : Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.
- KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- LASSANCE, A. Brasil: jovens de norte a sul. IN ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (organizadores) **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

MACHADO, L. M. **O pensamento de Milton Santos e a Construção da cidadania em tempos de globalização**, realizado em Bauru/SP, em 25 de julho de 1997, por ocasião do Simpósio Multidisciplinar Internacional.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

MENDONÇA, F. O. **O adolescente no mundo e o mundo no adolescente**: visões de mundo de adolescentes de uma área periférica e de uma área de elite em Belo Horizonte. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Ed. Zahar Editores – Rio de Janeiro, 1978.

_____. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2012.

NAMO DE MELLO, G. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1995.

NETO, O.C.; MOREIRA, R. M.; SUCENA, L.F.M. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002.

NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Tradução de Paulo Cesar de Souza. – São Paulo: Cia das Letras, 2009.

NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (orgs) **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

PALACIOS. J.; OLIVA. A. A adolescência e seu significado evolutivo. In COLL. C.; MARCHESI. A.; PALACIOS. J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 2.ed. – Porto Alegre : Artmed, 2004.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000.

PEREIRA, A. B. **A maior zoeira**: experiências juvenis na periferia de São Paulo. São Paulo, 2010. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo.

PIAGET, J. **La autonomia en la escuela**.. Buenos Aires: Editorial Losada, 1968.

PUIG, J.M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

_____. Aprender a viver. In: ARAUJO, Ulisses F. **Educação e valores: pontos e contrapontos** / Ulisses F. Araújo, Josep Maria Puig; Valéria Amorim Arantes, organizadora. – São Paulo: Summus, 2007.

ROMÃO, J.E. Gestão democrática do ensino público: condição da reforma educacional brasileira. IN: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo, SEE, 2010.

SAYAD, A. Pesquisado em 2013. <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae.sem-vivencia-nao-se-aprende-cidadania.1038397.0.htm>

SINGER, P. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (orgs.) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

SILVA, T. T. A ‘nova’ direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P; SILVA, T. T. (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUSA, C. P (Org). **Representações Sociais: estudos metodológicos em educação**. Champagnat: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

SOUZA, R. M. **Escola e juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (organizadores) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

SPOSITO, M. P. **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, volume 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

TEDESCO, J. C. **O Novo Pacto Educativo. Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna.** Editora Ática, 1995.

TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia.** São Paulo: Editora Unesp, 2005.

APÊNDICE A

Questionário para os alunos

Turma:

1 – Idade:

2 – Sexo:

3 – Você se considera:

- a- Indígena
- b- Amarelo de origem oriental
- c- Negro
- d- Branco
- e- Pardo

4 – Você trabalha ou teve alguma atividade remunerada durante o Ensino Médio?

- a- Sim, o tempo todo.
- b- Sim, por algum tempo.
- c- Não, nunca trabalhei.

5 – Com que finalidade você trabalha/ trabalhou durante o Ensino Médio?

- a- Para ajudar meus pais nas despesas de casa.
- b- Para ser independente.
- c- Para adquirir experiência.
- d- Para ajudar minha comunidade.
- e- Outra finalidade.

6 – Como você avalia estudar e trabalhar:

- a- Atrapalha meus estudos.
- b- Possibilita meu crescimento pessoal.
- c- Atrapalha meu estudo, mas possibilita meu crescimento pessoal.
- d- Não atrapalha meu estudo.

7 – O que você acha que irá acontecer no futuro, quando concluir o Ensino Médio:

- a- Vou continuar só estudando.
- b- Vou precisar trabalhar enquanto estudo.
- c- Vou parar de estudar para trabalhar.
- d- Eu não vou mais estudar, não gosto da escola, vou fazer outra coisa.

e- Não sei.

8 – Leia as frases abaixo e responda se concorda ou discorda. Na minha escola:	Concordo	Concordo em parte	Discordo
8.1 Os alunos ajudam a decidir o que acontece na escola	(A)	(B)	(C)
8.2 Os alunos ajudam a planejar as atividades das aulas	(A)	(B)	(C)
8.3 Os alunos e professores planejam juntos as atividades das aulas	(A)	(B)	(C)
8.4 Os alunos têm chance de organizar o Grêmio Estudantil	(A)	(B)	(C)
8.5 O Grêmio Estudantil atua na realização de diversas atividade escolares	(A)	(B)	(C)
8.6 Os alunos organizam e escrevem o Jornal da escola	(A)	(B)	(C)
8.7 Os alunos organizam e atuam na Rádio Escolar	(A)	(B)	(C)
8.8 Os alunos participam de conselhos que decidem sobre coisas importantes da escola	(A)	(B)	(C)
8.9 Os alunos têm poucas chances de que alguém escute suas ideias	(A)	(B)	(C)

9 – Com que frequência o termo cidadania é comentado em suas aulas:

- a- Em todas as aulas
- b- Em algumas aulas
- c- Em algumas aulas de determinadas disciplinas
- d- Nunca

10 – O que você entende por cidadania? O que é ser um cidadão?

11- Na sua opinião, quais práticas escolares contribuem para a sua formação cidadã?

12 – Em quais espaços escolares ocorrem essas práticas? (Sala de aula, Grêmios Estudantis, Jornal da Escola, Rádio Escolar, Conselho de Alunos, outros)

APÊNDICE B

Roteiro do Grupo Focal - 1

- 1 - Para você o que é cidadania?
- 2 – O que representa a escola em sua vida?
- 3 – É possível relacionar escola e cidadania? Como?
- 4 – No conteúdo das disciplinas, o tema cidadania é trabalhado?
- 5 – É possível praticar os conteúdos estudados sobre o tema cidadania?
- 6 – Para você o que representa a prática da cidadania dentro da escola?
- 7 – Em quais espaços da escola você percebe que mais pratica a cidadania?
- 8 – É possível relacionar a prática da cidadania na escola com a prática da cidadania em sua comunidade? Como?

OBS.- Outros questionamentos serão realizados, a partir do relato dos alunos.

Roteiro do Grupo Focal - 2

PRIMEIRO MOMENTO –

Aquecimento com Vídeo Boca de Rua – Jornal de Porto Alegre

<http://www.Youtube.com/watch?v=9zbl3zFNhd0>

SEGUNDO MOMENTO –

Leitura de Dados da Pesquisa – Retratos da Juventude Brasileira

TERCEIRO MOMENTO –

Texto de Alexandre Le Voci Sayad