

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

NICOLE CROCHICK

Interesse de saber: um estudo com adolescentes do ensino médio

São Paulo  
2011

NICOLE CROCHICK

Interesse de saber: um estudo com adolescentes do ensino médio

(versão original)

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Cristina Machado Kupfer

São Paulo

2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação

Biblioteca Dante Moreira Leite

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Crochick, Nicole.

Interesse de saber: um estudo com adolescentes do ensino médio / Nicole Crochick; orientadora Maria Cristina Machado Kupfer. -- São Paulo, 2011.

129 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Adolescentes 2. Interesses 3. Aprender 4. Autoridade 5. Ensino médio I. Título.

BF724

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Crochick, Nicole

Título: Interesse de saber: um estudo com adolescentes do ensino médio

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Dissertação defendida e aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Maria Cristina Machado Kupfer pela orientação e discussões importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

À Profa. Maria Helena Souza Patto, pela ajuda e dedicação, tanto na graduação quanto no Exame de Qualificação.

À Profa. Leda Mariza Fischer Bernardino, pelas importantes colaborações no Exame de Qualificação deste trabalho.

À minha mãe, Helena, e meu pai, José Leon, pelo carinho, apoio, conversas e discussões, tão gostosas e fundamentais na minha vida; pela companhia e cumplicidade, não só nesses últimos três anos, mas em todas as horas.

À minha irmã Amanda, pela companhia e risos em todos os momentos;

À minha grande família, que eu gosto tanto de ter por perto.

Às meninas da Psico: Samanta, Lali, Camila, Lúcia, Cássia, Bruna, Fabi, Fernanda, Marcela, com quem eu dividi e aprendi tanto; à Diana, pelo apoio e ajuda na conclusão deste trabalho.

Ao André, Rafael, Flávio e Beto, pelo carinho, pela ajuda e pela paciência. Seria muito mais difícil realizar este trabalho sem vocês por perto.

Ao David, Vavá e Teté, por terem me permitido acompanhá-los em tantos momentos importantes, os quais sempre guardarei com muito carinho.

À Marise, Beethoven, Odana, Lourdes, Delia e Flávia pela atenção e ajuda.

Aos alunos que participaram desta pesquisa e à direção da escola, que possibilitaram a realização deste trabalho.

À CAPES e a FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) pelo apoio financeiro que possibilitou a realização desta pesquisa

## RESUMO

Crochick, N. Interesse de saber: um estudo com adolescentes do ensino médio. 2011, 129 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Um dos problemas da educação na atualidade é a falta de interesse demonstrada pelos alunos de ensino médio em relação aos conteúdos transmitidos pela escola. Muitos desses alunos – sobretudo os mais ricos – parecem perceber a escola predominantemente como um meio para obter a aprovação no vestibular e, posteriormente, a inserção no mercado de trabalho. Não demonstram, porém, vontade de saber; não vêem sentido em aprender e incorporar a cultura desenvolvida pela humanidade e transmitida pela escola. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo verificar o que leva estudantes do ensino médio de colégios particulares a se interessar pelo saber. Uma das respostas, proveniente da psicanálise, sugere que um aluno interessado pelo saber é aquele que se encontrou com o desejo de saber de um professor e constituiu, a partir dele, seu próprio desejo. Para procurar investigar esse interesse, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com doze alunos de uma sala de aula do segundo ano do ensino médio de uma escola particular de São Paulo, que atende uma clientela de alto poder aquisitivo. Os resultados desta pesquisa indicam que os pais e as figuras de autoridade tiveram um papel preponderante na determinação e no direcionamento do interesse de saber da maioria dos adolescentes pesquisados, assim como a consistência e o domínio do saber que transmitem. Os resultados indicam também que a falta de interesse que muitos demonstraram é relacionado por eles com o que julgam ser um pequeno espaço de fala e de discussão de ideias oferecido aos alunos pela escola. Relaciona-se ainda com a não valorização, por parte dos alunos, do conhecimento acumulado pela cultura.

Palavras – chave: Adolescentes, Interesses, Aprender, Autoridade, Ensino médio

## ABSTRACT

Crochick, N. Interesse de saber: um estudo com adolescentes do ensino médio. 2011, 129 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

One of the problems in Education nowadays is the lack of interest from high school students in the content given by the school. Most of these students, mainly the richest ones, seem to perceive the school as a way to obtain approval in vestibular, and further, to be inserted in the labor market. Thus, they don't demonstrate desire for knowledge; and don't seem to understand why they should learn and incorporate the culture developed by the mankind, and transmitted by the school. Therefore, this research has the purpose to understand which leads high school students in private schools to be interested in learning. One of the answers, provided by the Psychoanalysis, suggests that a student interested in learning is the one who met a teacher's desire for knowledge, and constituted from it, its own desire. To investigate this issue, semi-structured interviews were executed with twelve students from a second year high school class in a private school from Sao Paulo, attending a high end clientele. The research results indicate that parents and authority figures have had a preponderant role in determining and directing the interest in knowledge of the majority of the researched teenagers, as well as the consistency and domain of knowledge they transmit. The results also shows that the lack of interest demonstrated by many students is related to the little space they believe is provided by the school to students, dedicated to ideas discussions and talking. Still, it is also related to the student's diminishment of the knowledge accumulated by the culture.

**Key Words:** Teenagers, Interests, Learning, Authority, High School.

## SUMÁRIO

Apresentação.....	9
<u>Parte I</u> - Discussão teórica sobre o tema.....	13
1. A relação com o saber, com a cultura e com o desejo: determinantes do interesse pelos estudos.....	14
1.1 A relação dos indivíduos com a cultura.....	15
1.2 A relação contemporânea com os objetos.....	18
1.3 O interesse de saber.....	21
1.3.1 Interesse e motivação.....	21
1.3.2 Desejo de saber e interesse na psicanálise.....	25
1.3.3 Leonardo da Vinci: desejo, interesse e inibição.....	28
2. Adolescência, autoridade e relação professor-aluno: os adolescentes diante dos adultos....	34
2.1 Algumas questões sobre a adolescência.....	35
2.2 O papel da transferência na relação dos adolescentes com os adultos.....	38
2.3 O professor e sua posição de autoridade ante o adolescente.....	41
2.4 A relação professor-aluno.....	44
3. Ensino médio: espaço que permite o desenvolvimento do interesse?.....	49
4. Pesquisas sobre adolescentes e o ensino médio no Brasil.....	57
4.1 Tipo de professor que os alunos valorizam/querem.....	60
4.2 Tipo de aula que os alunos valorizam/querem.....	62
4.3 Escola é espaço para aprender o quê?.....	64
4.4 Objetivos do ensino médio.....	67
4.5 Relação com desempenho, avaliações e hábitos de estudo.....	70
4.6 Os adolescentes gostam de estudar? E da escola?.....	73



<u>Parte II</u> – Apresentação da pesquisa e seus resultados.....	74
5. Método.....	75
5.1 Sujeitos.....	76
5.2 Procedimento.....	77
5.3 Instrumento.....	78
6. Resultados e discussão.....	80
7. Discussão de casos.....	95
7.1 Letícia.....	96
7.2 Thais.....	101
7.3 Samanta.....	106
7.4 Daniel.....	111
8. Considerações finais.....	116
Referências bibliográficas.....	120
Anexos.....	127

## **Apresentação**

Pode-se observar, de forma geral, que existe uma grande insatisfação em relação à educação. Os professores indicam que seus alunos não estão interessados em aprender, enquanto os alunos não percebem que seus professores estão dispostos a ensiná-los. A educação parece ter perdido a função de apresentar uma relação com o conhecimento que poderia continuar ao longo de suas vidas.

Entre os alunos do ensino médio, não são poucos os que costumam deparar com variadas dificuldades que os impedem de obter resultados escolares satisfatórios, não sendo esse quadro determinado necessariamente por algum déficit cognitivo.

A presente dissertação pesquisou diversos temas em torno da vida escolar dos adolescentes, buscando compreender quais são os principais fatores que os levam a se interessar pelo saber. Dessa forma, o estudo da relação do indivíduo com a cultura, com a autoridade, o estudo dos objetivos da educação propostos pela LDB de 1996 e a forma de os adolescentes se relacionarem com a instituição escolar foram enfatizados pela pesquisadora. Além da exposição teórica desses temas, a presente pesquisa buscou verificar empiricamente o modo como os adolescentes que cursam o ensino médio se relacionam com esses fatores.

Deve-se salientar que o interesse de saber, nesta pesquisa, será compreendido como o conjunto de conhecimentos que extrapola a simples aquisição de conteúdos, na medida em que implica que o sujeito se ligue a eles para transformá-los em saberes a respeito do mundo. Essa abordagem é desenvolvida por teóricos franceses como Beillerot (1996) e Charlot (2001), e não diz respeito, nesta pesquisa, ao saber inconsciente, embora este seja também um dos focos de nosso estudo.

A dissertação foi dividida em duas partes: a primeira contém quatro capítulos de discussão teórica sobre o tema deste estudo, e a segunda expõe a parte empírica do trabalho.

O primeiro capítulo desenvolve algumas questões para a compreensão do interesse de saber e encontra-se dividido em três tópicos: “A relação dos homens com a cultura”, “A relação dos homens com os objetos” e “Desejo e interesse de saber”. A relação dos homens com a cultura, pensada a partir dos textos de Freud (1908, 1927, 1930), é apresentada como sendo aquela que permite aos indivíduos se interessarem pelos objetos da cultura, quando se percebem como parte integrante de sua produção; a discussão sobre a relação dos homens com os objetos dentro da lógica do capitalismo dá continuidade ao capítulo, indicando que o valor atribuído aos objetos interfere na forma como os sujeitos investem nos objetos. Textos

de Voltolini (2005) e Benjamin (1939) são utilizados para essa argumentação. A discussão sobre o interesse de saber – que tem base na psicologia da motivação e na psicanálise – e sobre o desejo de saber encerra esse primeiro capítulo, que procurou esclarecer as possibilidades de relação entre interesse e desejo de saber, a partir de textos de Freud (1905, 1910), Kupfer (1990) e Charlot (2001). Nesse tópico também se encontra uma discussão sobre o desejo de saber de Leonardo da Vinci, esmiuçada por Freud em 1910, que nos permitiu uma melhor compreensão sobre as origens desse desejo, sua inibição e seu interesse.

No segundo capítulo, dá-se ênfase às particularidades dos adolescentes no mundo de hoje, discutindo a idealização da adolescência em nossa sociedade e a dificuldade da autoridade em se colocar como tal, visto que a tradição e a experiência parecem não ser mais valorizadas. Tendo isso em vista, a relação do adolescente com seus professores também é ressaltada a partir da discussão sobre a transferência e o declínio da autoridade que se verifica atualmente, segundo os referenciais teóricos adotados. Essas questões foram divididas nos seguintes tópicos: “Algumas questões sobre a adolescência”, “O papel da transferência na relação dos adolescentes com os adultos”, “O professor e sua posição de autoridade ante o adolescente e “Relação professor-aluno”. Textos de Freud (1905, 1914b), Kupfer (1990, 2009) e Arendt (1954a e 1964b) serviram como base para esse capítulo.

O terceiro capítulo visa a mostrar as funções do ensino médio na Lei 9394 de 1996 e de que forma os seus objetivos foram incorporados na educação dos adolescentes, assim como pensar se essas diretrizes fazem sentido na sociedade atual. A importância dada à inserção no mercado de trabalho foi discutida pensando em como a fase atual do capitalismo o determina; uma vez que alguns autores indicam a diminuição das vagas no mercado de trabalho, e que essa diminuição é estrutural, questiona-se a função da educação voltada para o trabalho, sendo utilizados textos de Paro (1999) e Frigotto (1998) para pensar a esse respeito. A discussão acerca dos objetivos da educação é embasada em textos de Adorno (1967a e 1967b) e Bleichmar (2008), ambos criticando a educação pragmática para a adaptação e ressaltando a importância da emancipação dos indivíduos, ainda que de formas distintas.

O capítulo seguinte mostra um panorama das pesquisas e relatórios realizados em escolas com adolescentes do ensino médio, que buscaram, de uma forma geral, indicar o sentido que essa etapa da escolarização tem para esses alunos; para apresentar as questões levantadas por esses trabalhos, o capítulo foi dividido em “Tipo de professor que os alunos valorizam/querem”, “Tipo de aula que os alunos valorizam/querem”, “Escola é espaço para

aprender o que?”, “objetivos do ensino médio”, “Relação com desempenho, avaliações e hábitos de estudos” e “Os adolescentes gostam de estudar? E da escola?“. Os trabalhos utilizados para esse levantamento foram os de Spósito e Galvão (2004), o relatório da ONG Ação Educativa (2007), Cenpec e Litteris (2001), Caierão (2008), Gracioli (2006), Giovinazzo (2007), Lelis (2005), Silva (2007), Tiné (2009), Meinerz (2005) e Zan (2005).

O quinto capítulo apresenta a pesquisa empírica, que foi feita com doze alunos do segundo ano do ensino médio de uma escola particular de São Paulo, sendo cinco do sexo masculino e sete do sexo feminino; esses alunos possuem, em sua maioria, alto poder aquisitivo. Utilizou-se um roteiro como base para as entrevistas realizadas e um questionário, que foi elaborado após a análise das entrevistas, para complementar e aprofundar as informações levantadas.

O sexto capítulo é composto pela discussão de quatro casos, escolhidos para ilustrar a forma como esses adolescentes se relacionam ante o interesse de saber, sendo possível pensar a respeito de fatores que influenciam essa relação. Os quatro casos mostraram especificidades no que se refere a seu interesse de saber, assim como em relação ao lugar ocupado pelas figuras de autoridade – pais e professores – na determinação de seu interesse pelo saber. Todos mostraram estar sob a influência dessas figuras, mas essa influência expressou-se entre eles de modos diversos. Após a apresentação da Parte II, passamos às considerações finais, buscando apontar caminhos que venham a abrir-se a partir da discussão proposta por esta dissertação.

## **Parte I**

*Discussão teórica sobre o tema*

**1. A relação com o saber, com a cultura e com o desejo:  
determinantes do interesse pelos estudos**

Neste capítulo, foram selecionados alguns estudos em torno dos quais os temas da relação com o saber e o interesse foram examinados. Primeiramente, será realizada uma discussão sobre a relação dos indivíduos com a cultura; o segundo tópico se refere à forma como os sujeitos conseguem se relacionar com os objetos oferecidos pela cultura atualmente. O último item se refere ao estudo dos conceitos de interesse e de desejo de saber. O interesse será estudado tanto em relação à psicanálise quanto à psicologia da motivação. Por fim, apresentaremos uma discussão a respeito do caso de Leonardo da Vinci, estudado por Freud (1910), para ilustrar esses conceitos.

### 1. 1 A relação dos indivíduos com a cultura

Freud (1908), no texto *Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna*, discorre sobre a repressão sexual exigida aos homens no início do século XX, época que as pulsões sexuais deveriam ser em grande parte “silenciadas”. Referindo-se à obra de Von Ehrenfels, de 1907, Freud apresenta dois tipos de moral nessa cultura: a moral sexual natural e a moral sexual civilizada. O autor afirma que se deve:

[...] entender por moral sexual natural uma moral sexual sob cujo regime um grupo humano é capaz de conservar sua saúde e eficiência, e por moral sexual civilizada, uma obediência moral sexual àquilo que, por outro lado, estimula os homens a uma intensa e produtiva atividade cultural<sup>1</sup>.

Freud relaciona a imposição da repressão sexual exigida pela civilização ao incremento da doença nervosa moderna:

Se [...] nos atermos às doenças nervosas propriamente ditas, veremos que a influência prejudicial da civilização reduz-se principalmente à repressão nociva da vida sexual dos povos (ou classes) civilizados através da moral sexual ‘civilizada’ que os rege.

O autor desenvolve a tese de que, com a imposição de restrições à vida sexual dos indivíduos, a própria civilização não consegue alcançar a “produtividade cultural” almejada. A submissão à moral sexual civilizada exige que os indivíduos manifestem suas pulsões sexuais apenas com o fim de reprodução e que sublimem a parte restante da libido, processo nocivo tanto aos sujeitos quanto à civilização. Além do adoecimento psíquico dos sujeitos,

---

<sup>1</sup> As citações dos textos de Freud que não possuem número de página são da Edição eletrônica das Obras Completas, disponíveis em CD- ROM.



precisamos lembrar que Freud (1908) nos indica que não podemos sublimar a totalidade de nossas pulsões sexuais e que essa capacidade varia de indivíduo para indivíduo:

O vigor original do instinto<sup>2</sup> sexual provavelmente varia com o indivíduo, o que sem dúvida também acontece com a parcela do instinto suscetível de sublimação. Parece-nos que a constituição inata de cada indivíduo é que irá decidir primeiramente qual parte do seu instinto sexual será possível sublimar e utilizar. [...]. Entretanto, não é possível ampliar indefinidamente esse processo de deslocamento, da mesma forma que em nossas máquinas não é possível transformar todo o calor em energia mecânica. Para a grande maioria das organizações, parece ser indispensável uma certa quantidade de satisfação sexual direta, e qualquer restrição dessa quantidade, que varia de indivíduo para indivíduo, acarreta fenômenos que, devido aos prejuízos funcionais e ao seu caráter subjetivo de desprazer, devem ser considerados como uma doença.

Apesar dos problemas decorrentes da repressão da sexualidade, devemos salientar que esse processo é necessário para a autoconservação dos indivíduos, uma vez que apenas a partir do recalque das pulsões sexuais é possível a criação de laços amorosos entre os homens, o que permite que eles se defendam dos perigos da natureza. Em *O futuro de uma ilusão*, Freud (1927/1978) afirma:

Foi precisamente por causa dos perigos com que a natureza nos ameaça que nos reunimos e criamos a civilização, a qual também, entre outras coisas, se destina a tornar possível a nossa vida comunal, pois a principal missão da civilização, sua **raison d'être** real, é nos defender contra a natureza. (p. 95)

A partir dessa citação, podemos observar que o homem precisava redirecionar suas pulsões sexuais para poder sobreviver. Por isso, a formação reativa, segundo Freud (1930/1978), é um dos mecanismos utilizados para a adaptação dos indivíduos à cultura. A utilização desse mecanismo seria inevitável aos indivíduos na civilização – sendo considerado patológico por Freud apenas em casos extremos. A formação reativa é “um contrainvestimento de um elemento consciente, de força igual e de direção oposta ao investimento inconsciente” (LAPLANCHE E PONTALIS, 1967, p. 258). Nesse sentido, os próprios sentimentos de vergonha, repugnância e moral que aparecem no desenvolvimento sexual são formações reativas, pois agem como barreiras para o comportamento sexual. Em relação à cultura, podemos pensar que objetos e ações que não seriam valorizadas pelos indivíduos passariam a sê-lo pela formação reativa: inconscientemente, esses objetos, virtudes e valores seriam desprezados, enquanto conscientemente passam a ser apreciados.

---

<sup>2</sup> Algumas versões dos textos de Freud traduzem ‘trieb’ como ‘instinto’. Porém, neste trabalho, o termo ‘trieb’ será entendido como ‘pulsão’

Ao final de seu texto de 1908, Freud afirma que o fato de a neurose se manifestar, pelo menos em uma parcela da civilização, indica que as pulsões que deveriam ser reprimidas para um possível progresso da civilização acabam se tornando hostis a ela. Freud (1927, p. 88) afirma que “todo indivíduo é virtualmente inimigo da civilização, embora se suponha que esta constitui um objeto de interesse humano universal”; o autor revela a ambiguidade do homem em relação à cultura que, ao mesmo tempo em que foi construída pelos homens, desperta hostilidade a ela e, por isso, tem de ser protegida de quem a criou. Essa hostilidade parece ser decorrente do alheamento do homem em relação à cultura, pois a percebe como algo que é externo a ele e impede sua felicidade individual.

Outro indício desse alheamento, além da hostilidade, é o fato de os homens atribuírem a Deus a instituição das regras seguidas por eles, em vez de serem admitidas como fruto das vontades dos homens; esse processo acaba reforçando a ideia de que modificações sociais não são possíveis por causa de sua impotência. De acordo com Freud (1927):

[...] constituiria vantagem indubitável que abandonássemos Deus inteiramente e admitíssemos com honestidade a origem puramente humana de todas as regulamentações e preceitos da civilização. Junto com sua pretensa santidade, esses mandamentos e leis perderiam também sua rigidez e imutabilidade. As pessoas compreenderiam que são elaborados, não tanto para dominá-las, mas, pelo contrário, para servir a seus interesses, e adotariam uma atitude mais amistosa para com eles e, em vez de visarem a sua abolição, visariam unicamente à sua melhoria (p. 116)

Ao admitir que pode agir em relação às fontes de seu sofrimento, o homem teria de se haver com seu desamparo e sua impotência, já que perceberia que não é possível modificar plenamente tudo o que deseja. Além disso, com a abolição da religião e de qualquer ideologia que apontasse para o homem a existência de um ideal a ser seguido, a hostilidade em relação à cultura tenderia a diminuir, uma vez que o homem reconheceria a cultura como algo que lhe é próprio.

A partir dessas considerações freudianas, seria necessário perguntar: qual é a posição ocupada por aqueles adolescentes do mundo atual que se recusam a entrar em contato com as produções culturais de nossa civilização? Seriam eles “inimigos da civilização” e, portanto, hostis a ela? Ou se encontram em uma posição de impotência por estarem alienados, distantes ou não implicados em sua construção?

Neste momento, as perguntas servem apenas para orientar o caminho de reflexão desta pesquisa. Prosseguindo no exame da relação dos homens com a cultura, chama a atenção do pesquisador os estudos que sublinham a especial relação, determinada pelo capitalismo, que

os indivíduos mantêm com os objetos no mundo contemporâneo. Nesses estudos, o saber é situado como mercadoria e passa a funcionar dentro da lógica do capitalismo, o que não é sem consequências para os adolescentes que estão submetidos a essa lógica.

## 1.2. A relação contemporânea com os objetos

Além de abordar a relação dos homens com a cultura, Freud (1927) afirma que a civilização é responsável por regular a forma de relacionamento entre os homens, inclusive no que se refere à distribuição das riquezas produzidas pelo seu trabalho:

(a civilização) inclui todo o conhecimento e capacidade que o homem adquiriu como fim de controlar as forças da natureza e extrair a riqueza desta para a satisfação das necessidades humanas; por outro, inclui todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, a distribuição da riqueza disponível (p. 88)

Freud (1930) discute a existência de um grupo pequeno de pessoas que recebe pela exploração dos demais, enquanto a maioria receberia apenas o necessário para a reprodução de sua força de trabalho e, assim, do capital. A divisão da sociedade em classes, uma dominante e outra dominada, caracteriza essa dinâmica. Essa forma de organização é importante para a compreensão de como os homens lidam com os objetos da cultura, atualmente marcada pelo capital.

Segundo Voltolini (2009), o capital se torna responsável pela modificação da relação que temos com os objetos da cultura. O capital regula o modo pelo qual as pessoas se relacionam com os objetos da cultura, já que esses objetos, no capitalismo, ganham valor no mercado.

Nesse sentido, Voltolini (2009) afirma:

Que o objeto vença significa que no lugar de uma lógica (a lógica desejante) na qual cada objeto não seria percebido senão sobre um fundo de uma ausência (simbólico) em relação ao qual seu brilho (fálico) se sustentaria, viria uma outra lógica, na qual o objeto é proposto como real e adequado à sua demanda, demanda que já não guardaria mais uma relação dialética com o desejo, sempre particular, mas nasceria

das qualidades contidas no objeto mesmo, concebidas para criar a demanda sobre ele<sup>3</sup>

Essa oferta de vários objetos que seriam interessantes durante certo tempo (gadgets) vende a ideia de que é possível completar a falta; o surgimento de vários produtos que se colocam como sonho de consumo contém a possibilidade de que a sua aquisição terá como efeito um sentimento de completude, uma ilusão de que ao indivíduo nada mais faltará. Como se trata de uma ilusão, o processo será relançado e um novo objeto será investido do poder de completar a falta. Assim, ao procurar se preencher, o sujeito acaba não conseguindo a liberdade que almejava, mas sim a subordinação ao objeto. Essa dinâmica difere da lógica desejanste, ao pensarmos que no capitalismo o sujeito não consegue se relacionar com o objeto e, a partir da própria experiência, se desinteressar por ele e procurar outro, mas se desinteressa pelo objeto por ser invadido por novos objetos que lhe parecem mais interessantes. O capitalismo dificulta que o sujeito se relacione com o objeto, pois impõe ao sujeito a necessidade de substituição, a qual não é direcionada pelo desejo, mas sim pela criação de uma demanda, alheia a ele<sup>4</sup>.

Outra forma de pensarmos a relação dos homens com os objetos é a estudada por Benjamin (1939), ao mostrar que o modo como os objetos são ofertados aos homens tem uma série de consequências. Assim, o autor passa a fazer a diferenciação entre experiência e vivência.

A vivência, para Benjamin (1939), é a marca do mundo moderno; é uma experiência restringida, que só permite o contato superficial com os objetos. Ela se relaciona com o consciente e diz respeito à nossa defesa ante a grande estimulação do meio. De acordo com o autor, como precisamos nos proteger dessa oferta excessiva de estímulos, os eventos que

---

<sup>3</sup> Citação sem página por pertencer a texto do site da revista eletrônica ETD, o que impede a numeração das páginas do texto. Disponível em: [HTTP://www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br)

<sup>4</sup> O capitalismo parece contribuir para o alheamento dos homens frente à cultura, como foi discutido tendo os textos de 1927 e 1930 de Freud como base. No entanto, não podemos afirmar que com a superação do capitalismo o alheamento e a hostilidade dos homens em relação à cultura deixariam de existir. “Abolindo a propriedade privada, privamos o amor humano da agressão de um de seus instrumentos, decerto forte, embora, decerto também, não o mais forte; de maneira alguma, porém, alteramos as diferenças em poder e influência que são mal empregadas pela agressividade, nem tampouco alteramos nada em sua natureza. A agressividade não foi criada pela propriedade. Reinou quase sem limites nos tempos primitivos, quando a propriedade ainda era muito escassa.” (1930, p. 168)

causariam marcas nos sujeitos deixam de ser traumáticos por causa de nossa “proteção”, e o que deveria ser uma experiência passa a ter o seu sentido restringido, transformando-se numa vivência. A experiência, por sua vez, ocorre quando as impressões que temos do mundo conseguem driblar esses “escudos”, ficando marcadas em nós e podendo ser apenas resgatadas pela memória involuntária:

Na verdade, a experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória (BENJAMIN, 1939, p. 105)

Se pensarmos que a vivência não tem como despertar no sujeito algo que lhe faça de fato sentido, já que representa defesas daquilo que deveria ter impactado o sujeito, podemos supor que a falta de interesse se relacione com esse dado. Ao observarmos a forma de transmissão dos conteúdos escolares aos adolescentes, verificamos que essa é propícia à vivência. Benjamin exemplifica esse modelo ao falar sobre a forma de transmissão de informações pelo jornal, afirmando que a fragmentação e o grande número de informações, o estilo linguístico e a falta de contexto são condições para a atrofia da experiência.

Assim, os objetos que poderiam ser de fato interessantes seriam aqueles que não se esgotam e em relação aos quais não se pode dizer tudo. Benjamin (1939) utiliza como exemplo a diferenciação entre uma pintura e uma fotografia: a primeira despertaria em quem a olha um desejo, já que “reproduziria em uma imagem o que os olhos não se fartam de ver” (BENJAMIN, 1939, p.138), enquanto a fotografia se reportaria a algo que deve fazer parte da memória, mas não desperta a imaginação, tendo um fim nela mesma. Essa questão de o objeto despertar o desejo em quem se relaciona com ele remete ao que Benjamin discute a respeito do olhar, já que, de acordo com o autor, ao citar Baudelaire e Proust, os objetos nos quais investimos o nosso olhar poderiam retribuí-lo, guardariam uma parte de quem olha neles, sendo assim investidos de uma aura:

A experiência da aura se baseia, portanto, na transferência de uma forma de reação comum na sociedade humana à relação do inanimado ou da natureza com o homem. Quem é visto, ou acredita estar sendo visto, revida o olhar. Perceber a aura de uma coisa significa investi-la do poder de revidar o olhar (BENJAMIN, 1939, p. 140).

Essa citação pode ser entendida ao retomarmos a relação do homem com a cultura, já que a possibilidade de o sujeito olhar para um objeto e ter esse olhar retribuído se dá pelo reconhecimento de si no objeto, na impressão de que aquele objeto faz parte da cultura que o

sujeito construiu e à qual também pertence. A distância e a hostilidade observadas entre os homens e a civilização impedem esse contato, fundamental para que o homem possa se interessar por aquilo que o mundo lhe apresenta.

### 1.3. O interesse de saber

As respostas dos pesquisadores ao que determina o surgimento do interesse de aprender em uma criança apresentam grande variedade, já que são muitas as perspectivas das quais se posicionam para estudar as relações dos indivíduos com seus objetos e com os outros.

Para abordar o tema do interesse no presente trabalho, serão apresentadas duas perspectivas: a da psicologia da motivação, brevemente, e em seguida a da psicanálise.

#### 1.3.1. Interesse e motivação

Nas escolas de hoje e nas teorias pedagógicas, a perspectiva da motivação parece predominar em relação à psicanalítica. Para a pedagogia, é a motivação que explica o interesse dos alunos, e é ela a mola propulsora que, se ausente, precisa ser criada ou estimulada. A questão da motivação se mostra relevante nesse campo, pois, em oposição à psicanálise, coloca principalmente na escola a função de despertar nos alunos a vontade de aprender.

A motivação, entendida tanto como fator quanto como processo, de acordo com Bzuneck (2004), seria fundamental para a aprendizagem escolar, a qual só ocorre quando os alunos investem nas tarefas. Bzuneck (2004) mostra que o desempenho e a motivação não seguem uma relação diretamente proporcional, ou seja, o aumento da motivação não melhora necessariamente o desempenho. O autor afirma que, para a realização de tarefas complexas, como a aprendizagem, é preciso um nível ótimo de motivação, nem pequeno (responsável pela apatia) nem grande demais (responsável pela ansiedade). É possível perceber, portanto, que o objetivo dos psicólogos e educadores que lidam com a motivação é o de tentar regulá-la, a fim de obter melhores resultados. Ao fazer uma revisão bibliográfica sobre motivação,

Bzuneck (2004) afirma que é necessário adotar estratégias para transformar a curiosidade natural da criança em motivação para aprender, processo que se daria por “procedimentos como o de modelação, comunicação de expectativas e por diversas outras ações [...]”. (BZUNECK, 2004, p. 27), ou seja, os professores conseguiriam, a partir de sua postura em sala de aula, tornar seus alunos mais interessados pelas aulas.

A teoria da motivação diferencia a motivação que vem do aluno e a que vem do ambiente, sendo as duas necessárias para o desenvolvimento do interesse pela aprendizagem. De acordo com Guimarães (2004, p. 38), a motivação intrínseca

[...] é compreendida como sendo uma propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar suas capacidades, buscando e alcançando desafios ótimos. Além disso, é um importante propulsor da aprendizagem, adaptação e crescimento nas competências que caracterizam o ser humano.

De acordo com Guimarães (2004), uma vez que a motivação intrínseca não tem se mostrado nos alunos, as escolas parecem ter se voltado à motivação extrínseca, definida pela autora como: “a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades” (GUIMARÃES, 2004, p. 46). Podemos pensar que a ausência da motivação intrínseca talvez seja uma expressão do alheamento, como discutido páginas atrás. Já a motivação extrínseca parece marcada pela vivência (no sentido proposto por Benjamin) – pois impõe aos sujeitos diversos estímulos, visando a que se empenhem em determinada atividade –, o que, por sua vez, fortalece o alheamento. De acordo com a autora, a motivação externa deveria agir junto à intrínseca, possibilitando que o aluno pudesse se interessar pela aprendizagem e não apenas pela recompensa que terá ao realizá-la, já que esse reforço deveria ser fruto da própria satisfação do aluno em realizar determinada tarefa. Bzuneck discorre que muitos alunos se encontram motivados pelas razões erradas, tendo produções escolares que não refletem seu interesse pela aprendizagem.

A lógica dos estudos da psicologia da motivação parece afastar a dimensão do desejo dos alunos. A motivação pode fazer com que eles fiquem mais atentos às aulas, mas não mais engajados em sua aprendizagem, já que os conteúdos ensinados não se constituem em um enigma, sendo apenas passíveis de memorização. Podemos salientar que o enigma talvez se relacione com a experiência, no sentido da busca pelo desconhecido – direcionada pelo desejo –, enquanto a memorização parece se referir à vivência.

Para este trabalho é importante a diferença entre a noção de motivação e a de desejo, pois, mesmo que na teoria da motivação e na psicanálise esses dois termos apareçam como motor do sujeito para buscar satisfação, é impossível a aproximação dessas duas noções, já que a teoria da motivação não lida com a dimensão da falta no sujeito. Além disso, a motivação intrínseca parece algo que pode ser modificado a partir de atitudes externas ao sujeito, independentemente de sua implicação, o que não acontece com o desejo.

Charlot (2001) é um autor que nos ajuda a fazer a passagem da perspectiva da psicologia da motivação para a do desejo, pois, ao tomar uma direção crítica em relação à primeira, encontrou-se com a psicanálise. Esse autor discute a motivação e afirma que a aprendizagem só ocorre se existir uma intervenção do outro, mas é impossível sem a mobilização do próprio sujeito, ou seja, “é a criança que se educa, é o adulto que a educa; cada uma dessas afirmações é verdadeira se as duas forem enunciadas; falsa se apenas uma for enunciada” (CHARLOT, 2001, p. 27).

Para proceder à investigação desse tema, Charlot (2001) opera com a noção de *relação com o saber*, um tema de trabalho caro a muitos pesquisadores franceses e estudado no trabalho de Laville e Pechberty (2005). Esse grupo de pesquisadores utiliza a expressão *relação com o saber* e não “relação com o conhecimento”, e em outras ocasiões, a expressão *relação com o aprender*. Assim, teremos, antes de prosseguir no estudo dos textos de Charlot, de estabelecer, em primeiro lugar, que a relação com o saber e a relação com o aprender aparecem muitas vezes como sinônimos, enquanto a diferença entre saber e conhecimento precisa ser mais bem compreendida.

A psicanálise faz uma distinção a respeito do saber inconsciente e do saber do conhecimento:

A transmissão do conhecimento, socialmente compartilhado, se dá de geração em geração, como uma herança cultural que foi se acumulando, um ordenamento das coisas que foi se construindo através da história. Essa transmissão acontece pela via do consciente. O saber, de ordem inconsciente, [...] é transmitido sob a forma de valores e ideais. (PETRI, 2000, p. 7)

Assim, “poderíamos pensar que o objetivo da educação é o acesso ao conhecimento; contudo, a psicanálise nos mostra que há um outro saber, que é da ordem do inconsciente, e que não poderá ser desprezado pelo educador”. (Bastos, 2003, p. 59)

Beillerot (1996) também ressalta que a demanda de conhecimento não se esgota no aprendizado de técnicas para serem aplicadas. A autora discute a definição do termo *saber*,



evidenciando que este não se refere a um acúmulo de informações e habilidades, mas sim a conhecimentos adquiridos a partir do estudo e da experiência. Dessa perspectiva, a acepção do termo *saber* não coincide com a psicanalítica. Ainda para Beillerot (1996, p. 89), *conhecimento* designa um acervo estático, armazenado em livros e em bancos de dados, enquanto o saber seria a forma como o sujeito consegue se relacionar com esses conhecimentos, a forma como o “adquiere, construye y elabora” (BEILLEROT, 1996, p. 89).

Para Charlot (2001, p. 17) não há aprendizagem ou desejo de aprender fora de uma relação com o saber:

só há saber em uma certa relação com o saber, só há aprender numa certa relação de aprender. Isso significa que não se pode definir o saber, o aprender, sem definir, ao mesmo tempo, uma certa relação com o saber, com o aprender (e também com um tipo de saber ou de aprender). Significa ainda que não se pode ter acesso a um saber ou, mais genericamente, aprender, se, ao mesmo tempo, não entrar nas relações que supõem (e desenvolvem) este saber, este aprender.

Assim, Charlot (2001) afirma que a relação com o saber se dá tanto na relação do sujeito consigo mesmo, quanto com o outro e com o mundo. O autor mostra que: “aprender envolve uma relação, ao mesmo tempo, daquele que aprende, e, indissociavelmente, com o que ele aprende e com ele mesmo. Tal proposição decorre do fato de que aprender é construir-se, apropriando-se de algo do mundo humano” (CHARLOT, 2001, p. 27).

A relação com o saber ainda depende da relação que o sujeito estabelece com o mundo. Segundo o autor (2001), ao apropriar-se do mundo, o sujeito também se constrói e, nesse movimento:

Existem, para o sujeito, objetos, situações, pessoas, formas de atividade, formas relacionais (relações com os outros, mas também consigo mesmo) que, para ele, são mais importantes, são mais interessantes, têm mais valor que outras, correspondem melhor àquilo que ele é e pode ser – que, portanto, valem mais a pena ser aprendidos. [...] O sentido e o valor de um saber (de um aprender), e portanto, também, a mobilização do sujeito neste aprender, são indissociáveis dessa relação com o mundo. (CHARLOT, 2001, p. 28)

Tendo em vista essa relação com o saber e com o aprender, Charlot (2001, p. 21) afirma, a respeito da tentativa de motivar os alunos externamente para ter melhor desempenho escolar:

A problemática da relação com o saber implica a recusa de colocar a questão da eficácia sem colocar a do sentido (isto é, a recusa de tomar o saber e a atividade em sua coerência e sua especificidade sem se indagar sobre aquele que é chamado a apropriar-se deste saber por meio desta atividade). Ao mesmo tempo, implica a recusa de colocar a questão do sentido sem colocar a da eficácia, isto é, a recusa de tomar o sujeito como desejo e/ou indivíduo socialmente moldado sem questionar a

especificidade dos saberes e das atividades com as quais esse indivíduo é confrontado.

A partir dessa citação, podemos perceber que Charlot valoriza a implicação do sujeito em seu processo de aprendizagem sem desconsiderar o objeto com o qual ele se relaciona.

### 1.3.2 Desejo de saber e interesse na psicanálise

Para compreendermos como a psicanálise entende essa relação com o aprender, podemos pensar primeiramente na definição de Laplanche e Pontalis (1967, p. 317) sobre o termo *interesse*:

Termo usado por Freud no quadro do seu primeiro dualismo pulsional: energia das pulsões de autoconservação por oposição à libido ou energia das pulsões sexuais. [...]. Em algumas de suas acepções, interesse, tomado num sentido geral próximo do sentido usual, abrange o conjunto destas duas espécies de investimentos [...]

O interesse pode se referir apenas a investimentos ligados à autoconservação dos indivíduos, no quadro da primeira dualidade pulsional. Para alguns psicanalistas pós-freudianos, o desejo pode ou não se relacionar com a noção de interesse. Pode-se dizer que o interesse se manifesta pela afirmação consciente de uma inclinação, e, parte das vezes, não se encontra em uma relação direta com o desejo. Ou seja, pode haver interesse e nenhum desejo, e vice-versa. Querer, ou interessar-se por algo, não é, necessariamente, desejar (FORBES, 2003).

O desejo se refere ao que faz os sujeitos investirem em objetos que acreditam poder suprir sua falta. No início de sua vida, o bebê tem necessidades que só podem ser supridas por outra pessoa, a qual não é representada psiquicamente por ele e, portanto, a sua primeira experiência quando uma necessidade é sanada se transforma em sua primeira experiência de satisfação. Esse acontecimento deixará no bebê uma marca. Ela se refere a algo que conseguiu reduzir seu estado de tensão experimentado por causa da necessidade que sentia. Após essa primeira experiência, todas as necessidades posteriores serão diferentes, pois esta marca passará a guiá-lo na busca de um objeto que lhe dê satisfação igual à primeira experiência. Assim, pela definição de Laplanche (1967, p. 158):

Freud não identifica a necessidade com desejo: a necessidade, nascida de um estado de tensão interna, encontra a sua satisfação pela ação específica que fornece o objeto

adequado (alimentação, por exemplo); o desejo está indissolúvelmente ligado a traços mnésicos e encontra a sua realização na reprodução alucinatória das percepções tornadas sinais dessa satisfação.

Essa tentativa de preenchimento vai guiar o sujeito ao longo de sua vida em relação a seus investimentos objetivos. O desejo é, portanto, marcado pela falta. A partir dessa discussão sobre o desejo, podemos pensar que os objetos interessantes para o sujeito seriam aqueles que apresentam um “brilho fálico”<sup>5</sup>, ou seja, os que são colocados pelo sujeito como capazes de preencher sua falta<sup>6</sup>. O que pode fazer sentido aos sujeitos é a busca pelos objetos mais do que sua própria relação com eles, o que permite diversos investimentos em vez de uma paralisação dessa busca.

No que se refere à pulsão de saber, Freud (1905), em seu texto *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, apresenta o que pode ser chamado de “definição” da pulsão de saber:

Ao mesmo tempo em que a vida sexual da criança chega a sua primeira florescência, entre os três e os cinco anos, também se inicia nela a atividade que se inscreve na pulsão de saber ou de investigar. Essa pulsão não pode ser computada entre os componentes pulsionais elementares, nem exclusivamente subordinada à sexualidade. [...] Suas relações com a vida sexual, entretanto são particularmente significativas, já que constatamos pela psicanálise que, na criança, a pulsão de saber é atraída, de maneira insuspeitavelmente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais, e talvez até seja despertada por eles.

Podemos pensar, então, que a pulsão de saber não é necessariamente sexual, ainda que faça parte de Eros.

Tendo isso em vista, podemos tentar compreender como o autor explica essa relação da pulsão de saber com a sexualidade. Para isso, é necessário desenvolver a questão das investigações sexuais infantis e considerar a diferença entre a pulsão de investigação infantil e a pulsão de investigação adulta:

[...] tome-se uma pulsão de investigação ou de saber infantil, não sexual. Provoque-se sua atração, associando-a com problemas sexuais. Proceda-se, e abrindo, neste momento, o período das investigações sexuais infantis em seguida, ao recalque de parte dessa pulsão de investigação tornada sexual, desde que seja permitida uma sublimação de parte dela, e a conservação da libido. O resultado dessa receita será a pulsão de investigação adulta (KUPFER, 1990, p. 31)

---

<sup>5</sup> Como discutido na página 5, se refere ao desejo e não a objetos que são impostos aos sujeitos

<sup>6</sup> A aproximação entre desejo e interesse nem sempre é tão direta, como discutido anteriormente

Assim, Freud indica que a criança começa suas investigações quando percebe que existe a possibilidade do nascimento de outro bebê; esse novo sujeito representaria um outro na relação entre o bebê e sua mãe, mas em uma posição diferente da ocupada por seu pai, já que não seria responsável por instituir a Lei, mas levaria ao questionamento sobre seu lugar no mundo. Por isso, a pergunta que instiga a investigação infantil “de onde vêm os bebês?” se deve a esse questionamento em relação à sua posição no mundo.

As investigações sexuais infantis dão origem ao desenvolvimento, na criança, de uma série de teorias referentes ao nascimento dos seres humanos; são as que Freud chamou de *Teorias Sexuais Infantis* (Freud, 1905). Na primeira delas, as crianças acreditam que tanto as pessoas do sexo masculino quanto as do feminino possuem um pênis. Quando é percebida a sua ausência nas meninas, é formulada uma teoria que culmina no medo da castração nos meninos, já que a explicação para a falta do pênis é a sua perda. Outra teoria formulada é a de que o bebê chega à barriga da mãe pela boca, alojando-se em sua barriga como se fosse um alimento e, seguindo essa lógica, seria expelido pelo ânus. Pensando que essas teorias são possíveis de ser formuladas pelas crianças, pois elas utilizam o corpo como base, poderíamos afirmar que a pulsão de saber sempre se refere a uma investigação sexual, já que, a partir do momento que já existe um eu, existe uma pergunta referente à sua origem. Essa observação serve para corroborar o que foi exposto anteriormente, de que não existiria uma pulsão de saber anterior à sexual.

A impossibilidade da criança em entender como funciona a relação sexual e como dela é possível que se origine um bebê faz com que as investigações sexuais cheguem inevitavelmente ao fracasso. Após esse fracasso, Freud (1910) expõe os três possíveis caminhos da pulsão de investigação, resultantes da relação primitiva que a criança possuía com os interesses sexuais. O primeiro deles seria o da inibição neurótica, que ocorreria pelo fato de a pesquisa participar do mesmo destino da sexualidade, ou seja, o recalque, podendo ocorrer então uma inibição do pensamento ao longo da vida da pessoa. Em seu texto de 1908, Freud discorre a esse respeito, mostrando que o recalque das investigações infantis tem como consequência a inibição do pensamento, o que lhe parecia claro no caso das mulheres:

A educação das mulheres impede que se ocupem intelectualmente dos problemas sexuais, embora o assunto lhes desperte uma extrema curiosidade, e as intimida, condenando tal curiosidade como pouco feminina e como indício de disposição

pecaminosa. Assim a educação as afasta de **qualquer** forma de pensar, e o conhecimento perde para elas o valor (FREUD, 1908)

O segundo caminho se refere a casos em que o desenvolvimento intelectual é mais forte, conseguindo resistir ao recalque. Nesses casos, o sujeito consegue recordar as associações que tinha feito na infância: essa atividade sexual emerge do inconsciente e possibilita que o ato de pesquisa tenha um prazer característico dos processos sexuais. Porém, o sentimento de querer encontrar explicações substitui a satisfação sexual e o caráter interminável das pesquisas sexuais infantis se repete, tornando o processo de pesquisa compulsivo. O terceiro caminho que a pulsão de investigação pode ter ocorre quando o recalque não obteve êxito e, assim, não deixou inconsciente nenhuma parte do desejo sexual, sublimando em curiosidade toda a libido não represada, que se une a essa pulsão. Esse caso também torna a pesquisa um substituto da atividade sexual, “mas devido à total diferença nos processos psicológicos subjacentes (sublimação ao invés de um retorno do inconsciente), a qualidade neurótica está ausente” (FREUD, 1910).

Para ilustrar a manifestação do desejo e do interesse de saber, passaremos a apresentar algumas discussões a respeito do texto de Freud (1910) sobre Leonardo da Vinci.

### 1.3.3. Leonardo da Vinci: desejo, interesse e inibição

O texto em que Freud pensa sobre a relação de Leonardo da Vinci com o saber e com suas criações (1910) é importante por estudar um homem que se destacou por suas produções, tanto na área artística quanto na científica. Freud começa a se deter nos elementos que possui sobre a história de Leonardo para explicar essa diferença; de todas as características que Freud recolhe a respeito de Leonardo, a que mais lhe chama a atenção é a sua rejeição da sexualidade. Freud se opõe à possibilidade de o artista ser homossexual, por acreditar que Leonardo não chegava a ter contato sexual com seus alunos, como suposto por alguns autores. A hipótese de Freud é a de que Leonardo não tinha relações sexuais ou amorosas.

A frase dita por Leonardo – “não se tem o direito de amar ou odiar qualquer coisa da qual não se tenha conhecimento profundo” (FREUD, 1910) – é interessante, pois pode ajudar a entender a visão do pintor em relação ao amor, à sexualidade e ao conhecimento. De acordo

com Freud, os afetos de Leonardo “eram controlados e submetidos à pulsão de investigação; ele não amava nem odiava, porém se perguntava acerca da origem e do significado daquilo que deveria amar ou odiar” (FREUD, 1910). A partir dessa afirmação, Freud investiga como a paixão de Leonardo passa a se dirigir ao conhecimento, pensando que essa transformação não pode ocorrer sem consequências.

O autor salienta, primeiramente, que uma pulsão que se apresenta de forma excessiva na primeira infância de um indivíduo pode ser fortalecida pelas experiências e impressões ocorridas nesse período, caso que teria acontecido com a pulsão de investigação de Leonardo da Vinci. Esse reforço da pulsão ocorre “por aquilo que, originariamente, seriam forças sexuais instintivas, de modo que mais tarde poderia vir a substituir uma parcela da vida sexual do indivíduo” (FREUD, 1910). Esse deslocamento da força da pulsão para um outro alvo é propriamente a sublimação, isto é, a possibilidade de a pulsão sexual substituir seu objetivo imediato por outro sem caráter sexual e valorizado socialmente.

Para embasar essa discussão, Freud (1910) passa à análise de uma lembrança que Leonardo da Vinci tem de sua infância, a qual é utilizada pelo pintor para explicar seu interesse por estudar o voo das aves. A recordação, que consiste na imagem de Leonardo em seu berço sendo fustigado nos lábios pela cauda de um abutre, é estudada por Freud para obter mais elementos da vida de Leonardo para pensar como ocorreu esse processo de sublimação. Freud começa a investigação sobre essa recordação de Leonardo, que considera ser uma fantasia, pela ideia de que a cauda do abutre representa um pênis e o abutre representa uma mãe fálica. De acordo com certos mitos, o abutre seria capaz de gerar filhos sem a necessidade de um parceiro do sexo masculino; assim, Freud considera essa cena como uma condensação da imagem da mãe fálica com a da mãe que amamenta, deslocando, assim, a cena de amamentação para uma fantasia de sexo oral.

O mito de que apenas existiam abutres fêmeas, as quais não precisavam de um companheiro para ter filhos, é próximo à experiência de Leonardo, que parece ter relacionado o fato de ter sido criado apenas por sua mãe com essa imagem. Para Freud (1910), “acreditamos conhecer agora o significado real da fantasia: a substituição de sua mãe pelo abutre indica que a criança tinha conhecimento da ausência do pai e se sentia solitário junto à sua mãe”. Como Leonardo só foi para a casa de seu pai e de sua madrasta com aproximadamente cinco anos de idade, as impressões dessa solidão se fixaram e não puderam ser modificadas com as experiências posteriores. Essa fantasia, que de acordo com Freud é

uma investigação sexual com raiz nas teorias sexuais infantis, como a do primado do falo, mostra que:

[...] uma consequência inevitável dessa situação foi que a criança – que em sua tenra infância enfrentou um problema a mais do que as outras crianças – começou a pensar nesse enigma com uma intensidade toda especial e, assim, numa tenra idade tornou-se um pesquisador atormentado pela grande pergunta – saber de onde vem os bebês e o que tem a ver o pai com sua origem.

Assim, a investigação sexual de Leonardo e os destinos ulteriores dessa investigação teriam possibilitado seu desejo de pintar e estudar. Outra especificidade dos destinos da pulsão de Leonardo se daria por causa de sua relação com seu pai, a qual também é analisada por Freud. Ele salienta que a ausência do pai de Leonardo nos seus primeiros anos de vida teve como consequência “sua ulterior investigação científica, caracterizada por sua ousadia e independência”. Essa investigação “pressupõe a existência de pesquisas sexuais infantis não inibidas pelo pai e representa uma prolongação das mesmas com a exclusão do elemento sexual”. Pensando no caso de Leonardo, podemos perceber que as primeiras experiências de sua vida e o papel que seu pai e sua mãe tiveram em relação ao recalque das investigações sexuais infantis tiveram consequências para seu desenvolvimento posterior, tanto no campo das artes quanto no da ciência.

Em relação ao interesse de Leonardo, podemos estudar a relação do artista com o sorriso de Monalisa. Ao longo do texto de 1910, Freud indica que a relação de Leonardo com sua mãe teve enorme importância em seu desenvolvimento, como foi exposto acima. Essa relação teria sido responsável por despertar o interesse de Leonardo em Monalisa, considerando a hipótese de que o pintor (re)encontrou em seu rosto o sorriso de sua mãe, que havia sido perdido ao ser separado dela para ir morar com seu pai e sua madrasta. Ao ser reencontrado em outro rosto, esse sorriso despertou algo em Leonardo que passou a fasciná-lo e que, a partir desse momento, apareceu em diversas outras obras do pintor. Assim, podemos supor que os objetos considerados interessantes ao longo da vida adulta dos indivíduos guardam estreita relação com as primeiras experiências de suas vidas.

Freud (1910) mostra que, apesar da grande qualidade das produções artísticas de Leonardo, a relação dele com a arte é marcada por uma grande insatisfação. Esse dado deve ser ressaltado, já que, apesar de se mostrar interessado nos objetos que pintava e produzir diversas obras de arte, Leonardo indica a presença de uma inibição nessa área, a qual se contrapõe à forma como ele se relacionava com a ciência e com a pesquisa.

Há uma observação de Leonardo, citada por Freud (1910), que é digna de nota:

o que ao leigo pode parecer uma obra-prima nunca chega a representar para o criador uma obra de arte completa mas, apenas, a concretização insatisfatória daquilo que mencionava realizar; ele possui uma tênue visão da perfeição, que tenta sempre reproduzir sem nunca conseguir satisfazer-se.

Assim, a dimensão do desejo fica em evidência, deixando clara sua impossibilidade de satisfação. Como Freud discute em seu texto de 1926, a inibição seria a diminuição de uma determinada função, que não seria considerada patológica. O autor destaca a existência de uma relação entre a inibição e a ansiedade: a inibição acontece para evitar a ocorrência de uma prática que gere ansiedade no sujeito. Essa descrição é compreensível ao pensarmos na explicação de Freud de que a inibição se dá por um excesso de energia sexual na função em questão, a qual é posta em suspenso para evitar um novo recalque. Outra forma de inibição seria a referente ao medo de autopunição, que não permitiria ao sujeito ter benefícios por suas ações, as quais não seriam praticadas para evitar um conflito com o superego. Freud discorre ainda sobre a inibição generalizada, a qual ocorreria quando o ego precisa investir energia em diversas áreas, sendo obrigado a reduzir o dispêndio de energia em outros pontos.

Podemos pensar que, de acordo com as definições que Freud (1926) deu para os tipos de inibição, Leonardo talvez fosse um caso em que a função se encontra muito sexualizada. Essa suposição se dá a partir do relato de Freud sobre o trabalho de Monalisa, o que teria despertado em Leonardo a lembrança de sua mãe. Assim, a postura de se afastar desse conteúdo psíquico pode ser outro elemento para explicar seu distanciamento das artes.

Podemos pensar na perda de interesse de Leonardo nessas pinturas a partir da seguinte observação de Zizek (1992, p. 117):

[...] o homem se apaixona por uma mulher quando uma de suas características lhe lembra sua mãe. A única coisa que Lacan acrescentou a essa visão tradicional foi sublinhar a dimensão negativa habitualmente desprezada: na fantasia, a mãe é reduzida a uma série limitada de traços (simbólicos); no momento em que um objeto próximo demais da Coisa-mãe aparece no contexto da fantasia, o desejo é sufocado pela proximidade do incesto.

A observação de Zizek lança luz sobre essa estranha relação entre desejo e desinteresse. Costuma-se pensar que o desejo inconsciente levaria necessariamente ao interesse e à curiosidade pelos objetos de saber e pelo conhecimento. Mas a excessiva proximidade desse objeto com o desejo também provoca o afastamento do sujeito, que passa então a manifestar desinteresse. Outra forma de compreender essa questão é afirmar que o desejo não pode correr o risco de ser completamente realizado.



Também poderíamos relacionar a inibição de Leonardo com a questão da autopunição, hipótese plausível se pensarmos sobre o fato de que o pintor raramente pintava sob encomenda e, mesmo quando o fazia, muitas vezes não entregava as obras por considerá-las inacabadas, não auferindo assim maiores lucros.

Esse estudo sobre a inibição ainda pode ser relacionado com outra questão, que é discutida no seguinte trecho do texto de 1910:

Depois da pesquisa, quando tentou voltar ao seu ponto de partida, o exercício de sua arte, sentiu-se perturbado pelo novo rumo de seus interesses e pela mudança na natureza de sua atividade mental. O que o interessava num quadro era, acima de tudo, um problema; e após o primeiro via inúmeros outros problemas que surgiam, como costumava acontecer com suas intermináveis e infatigáveis investigações sobre a natureza. Não conseguia mais limitar suas exigências, ver a obra de arte isoladamente, separando – a da vasta estrutura da qual sabia que era parte integrante. Depois de esforços exaustivos para exprimir numa obra de arte tudo o que tinha em seu pensamento com relação a ela, era forçado a desistir, deixando-a inacabada ou declarando-a incompleta.

Podemos supor que o mundo da pintura se tornou menos interessante a Leonardo por despertar nele sua impotência em relação ao mundo. Por mais que as investigações de Leonardo tenham possibilitado o seu desenvolvimento intelectual, a percepção de que não conseguiria reproduzir em suas obras toda a beleza que estudou no mundo (a natureza, a fisiologia humana e suas funções vitais etc.) o levou à inibição: “o seu insaciável desejo de tudo compreender em seu redor e de pesquisar com atitude de fria superioridade o segredo mais profundo de toda a perfeição condenou sua obra a permanecer para sempre inacabada”. Porém, essa impotência pode ser pensada também como uma compulsão, o que nos remeteria novamente ao destino da pulsão de investigação de Leonardo. Freud (1910) afirma em seu texto que Leonardo parece ter conseguido sublimar suas pulsões sexuais, podendo investi-las em conhecimentos. No entanto, a relação que Leonardo estabelece com a arte parece ser marcada por um retorno do recalcado, como sintoma. Santiago (2005, p. 130) explica esse caso, citando Miller (2002):

A compulsão neurótica a pensar, [...], caracteriza-se pela resistência do pensamento intelectual ao recalque. Freud pressupõe que o desenvolvimento intelectual é marcado por um vigor suficientemente intenso, capaz de contornar a ação do recalque. A investigação sexual infantil reprimida retorna ao inconsciente, sob a forma de “compulsão de rinação”. A vida intelectual do sujeito, contudo, fica marcada pela sexualização do pensamento, que transfere às operações intelectuais o prazer e a angústia, tal como ocorrera com as pesquisas infantis: “a investigação torna-se uma atividade sexual..., mas o caráter da investigação infantil, que é o de permanecer sem conclusão, se reproduz igualmente no fato de essa rinação

jamais encontrar um fim e de a sensação intelectual da solução, que se procura alcançar, tornar-se cada vez mais distante.

O caso de Leonardo também suscita mais uma discussão importante: a afirmação de Freud (1910) de que a falta de repressão das investigações infantis possibilitou seu grande envolvimento com a ciência pode nos levar a pensar que, se as investigações sexuais das crianças não forem recalcadas, teremos adultos interessados e capazes de grandes feitos. Porém, em outros textos, como os de 1908, 1927 e 1930, Freud deixa claro que a repressão é necessária para o desenvolvimento da civilização, o que tem uma série de consequências, como o desenvolvimento de sujeitos neuróticos. Mesmo que o pai de Leonardo não estivesse presente na vida de Leonardo até seus cinco anos, a Lei não se encontra apenas na figura real do pai, mas a própria civilização se coloca ante as pulsões dos sujeitos. O que é preciso pensar é de que forma a educação pode encontrar um meio de essa coerção não ser mais severa do que precisa ser; como afirma Freud (1908), já que a educação deve fazer o máximo, visando ao mínimo de danos possíveis.

Estudando o caso de Leonardo temos diversos elementos que devem ser pensados em conjunto para ter maior clareza em relação ao desejo de saber e ao interesse. Podemos perceber a importância das primeiras experiências na vida do sujeito, as quais são responsáveis pela sensação de satisfação e pela falta que irá marcá-lo ao longo da vida. As investigações sexuais infantis e seus destinos também serão fundamentais para o desenvolvimento do desejo de saber. Isso porque, ao mesmo tempo em que as investigações sexuais são recalcadas juntamente com a pulsão sexual, o saber deve se configurar como um objeto que pode aplacar a falta no sujeito. Para isso, tal objeto deve ser investido pela libido, o que só ocorre se o objeto for interessante para o sujeito, pelo fato de remetê-lo a suas experiências anteriores e a suas identificações.

## **2. Adolescência, autoridade e relação professor-aluno: os adolescentes diante dos adultos**

## 2.1 Algumas questões sobre a adolescência

Para dar início à discussão proposta neste capítulo, podemos discutir, primeiramente, que a utilização nas pesquisas dos termos “jovem” ou “adolescente” não é casual. A categoria “juventude” ainda não se encontra bem definida pela literatura, podendo ser pensada a partir de uma série de autores que se dedicaram a esse estudo. Spósito (1997), ao realizar uma pesquisa sobre a produção de dissertações e teses de 1980 a 1995 a respeito dos jovens e da educação, mostra a dificuldade de definir esse período da vida. A autora aponta que

a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais. Sendo assim, os estudos sobre tais sujeitos também sofrem essas influências, ao elegerem suas âncoras teóricas e respectivas formas de aproximação do objeto (p. 2).

Spósito (1997) mostra que a maioria dos textos a respeito da juventude concorda que a principal característica desse período se refere à transitoriedade da heteronomia da criança para a autonomia do adulto. Porém, como essa transição ocorre, quanto tempo leva para acontecer e suas características têm sido abordadas de diversas formas pelos autores.

A tentativa de definir a faixa etária dos jovens também parece incerta, já que, de acordo com diferentes órgãos da saúde pública e de diversos países, os anos de início e de término da juventude são diferentes. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), os jovens seriam os que se encontram entre os 15 e 25 anos, enquanto para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o jovem se encontra entre os 14 e 24 anos. A Organização das Nações Unidas para a Educação Ciências e a Cultura (UNESCO), por sua vez, determina que cada país estabeleça a faixa etária que engloba os jovens (GRACIOLI, 2006). Spósito mostra que em alguns países existe um prolongamento desse período de vida, chamado de pós-adolescência, que seria o período em que o jovem, mesmo depois de concluir sua escolaridade, ainda não consegue se inserir no mercado de trabalho. No entanto, no Brasil, o que se observa é a antecipação do início da vida juvenil para antes dos 15 anos, já que muitas pessoas começam a trabalhar nessa faixa etária.

Spósito (1997) discute que, para Galland (1991), tornar-se adulto significa conquistar três etapas importantes: “a partida da família de origem, pela entrada na vida profissional e pela formação de um casal” (p. 11). Segundo este autor, no início do século, a passagem da infância para a vida adulta nas camadas populares ocorria quando esses três requisitos eram

cumpridos, enquanto o modelo burguês permitia o adiamento dessas etapas sem que os jovens deixassem de conquistar certas formas de autonomia. A autora continua a discussão, mostrando que Chamboredon (1985) propõe que essas etapas não devem ser compreendidas de forma direta em relação à passagem para a vida adulta, uma vez que o sistema escolar e o mercado de trabalho sofreram diversas alterações nesse período:

Chamboredon (1985) propõe, assim, a multiplicidade e a desconexão das diferentes etapas de entrada na vida adulta. Em decorrência, tanto a **descristalização**, significando dissociação no exercício de algumas funções adultas, e a **latência**, que separa a posse de alguns atributos do seu imediato exercício, seriam elementos importantes para o estudo dos jovens nos dias atuais (p. 4)

A descristalização permite, por exemplo, o exercício de algumas atividades adultas pelos jovens, como a sexualidade não relacionada à reprodução e à construção de uma família; a latência, por sua vez, seria a habilitação profissional do jovem, sem que ele entre no mercado de trabalho. Essas duas situações são exemplos que dificultam a definição da categoria de juventude.

Essa dificuldade de definir a que período se refere a juventude fez com que as pesquisas que estudam essa categoria e sua relação com a escola encontrassem diversas formas de se referir a esse período da vida. Spósito (1997) observa que os descritores utilizados pelas pesquisas em relação aos jovens e à educação mudaram de frequência ao longo dos anos:

De um lado parece que a ênfase em categorias consagradas da Psicologia — adolescente — tende a diminuir, envolvendo um movimento contrário de aumento da categoria jovem, mais próxima da tradição sociológica. Por outro lado, o advento e disseminação da categoria estudante- trabalhador revelam a busca de mecanismos de aproximação da realidade escolar capazes de integrar outros aspectos das relações sociais — o trabalho — em que parte significativa de seus sujeitos está mergulhada. (p. 11)

O texto de Spósito mostra que certos textos preferem a terminologia “jovem”, enquanto outros, “adolescente”. Nesta pesquisa, será utilizado o termo “adolescente”, uma vez que ele se refere à dimensão subjetiva dos alunos entrevistados, como se verá na discussão a seguir.

Em relação à adolescência, podemos salientar, primeiramente, que essa noção não existia até o século XVIII, momento no qual a sociedade não parecia se deter nas modificações biológicas que ocorriam com as pessoas na puberdade. A infância tinha seu término determinado quando o sujeito era considerado independente, ou seja, quando passava a ocupar uma posição social. De acordo com Gutierrez (2003), esse período de transição era chamado de juventude, o qual só passou a ser considerado sinônimo de adolescência no início do século XX. Ariés (1981, p. 46) mostra que:

o primeiro adolescente moderno típico foi Siegfried de Wagner: a música de Siegfried pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência.

Gutierra (2003) aponta em seu estudo sobre o conceito de puberdade que Freud coloca maior ênfase nessa temática em seus textos de 1905, *Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, e de 1916/17, *A conferência XXI*, e nesse segundo texto se encontram complementações do que havia sido discutido em 1905.

No texto *Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), Freud considera a puberdade como o período de reorganização da sexualidade, observada em diversas mudanças:

com a chegada da puberdade introduzem-se as mudanças que levam a vida sexual infantil a sua configuração normal definitiva. Até esse momento, a pulsão sexual era predominantemente autoerótica; agora, encontra o objeto sexual. Até ali, ela atuava partindo de pulsões e zonas erógenas distintas que, independentemente umas das outras, buscavam um certo tipo de prazer como alvo sexual exclusivo. Agora, porém, surge um novo alvo sexual para cuja consecução de todas as pulsões parciais se conjugam, enquanto as zonas erógenas subordinam-se ao primado da zona genital.

Freud (1905) afirma que o primado da zona genital faz com que, nesse período, o sujeito procure relações que lhe dão prazer, com o objetivo de encontrar elementos que remetam psiquicamente ao objeto perdido na infância (o seio materno). Assim, todas as relações do sujeito ao longo de sua vida serão modeladas por essa primeira sensação de prazer e, por isso, “o encontro do objeto é, na verdade, um reencontro” (p.29).

Essa busca pelo objeto ideal e idealizado vai permanecer durante toda a vida do sujeito. Porém, na puberdade, a relação mantida com seus pais precisa ser rompida por causa do retorno das fantasias incestuosas, o que implica a necessidade de desligamento das figuras paternas (abandono da escolha objetal incestuosa) para que o jovem possa ser aceito pela sociedade, podendo, assim, estabelecer laços sociais:

contemporaneamente à subjugação e ao repúdio dessas fantasias claramente incestuosas, consoma-se uma das realizações psíquicas mais significativas, porém também mais dolorosas, do período da puberdade: o desligamento da autoridade dos pais, unicamente através do qual se cria a oposição, tão importante para o progresso da cultura, entre a nova e a velha geração.

Dessa forma, toda criança é obrigada a recalcar o desejo inconsciente dirigido a seus pais, mas o faz baseado numa “promessa”, na qual, posteriormente em sua vida, poderá novamente encontrar algo que a complete como seus pais a completavam (objeto idealizado). Ao passar

dos anos, o adolescente consegue perceber que isso não poderá se realizar, que a substituição do que foi perdido não se dará da mesma forma, e continuará sendo um ser incompleto:

[...] Ele vai descobrir que a satisfação relativamente à qual ele é autorizado, a satisfação genital, é também uma satisfação parcial, não garante nenhum gozo total. Ele pode, agora, se encontrar com o outro, mas quanto ao horizonte de uma relação plena com o outro, aquela à qual renunciou na infância, bom, disso não tem volta (PEREIRA, 1997, p. 102).

O adolescente passa a ser porta-voz dessa desilusão. Ele mostra a dor em relação à imposição da renúncia ao desejo pela mãe, condição necessária à participação na cultura dos homens. Mas logo descobre, na puberdade, que essa renúncia não será recompensada, ou seja, ele não encontrará um objeto que o satisfaça da mesma forma que sua mãe o satisfazia.

Melman (1997, p. 35) discorre sobre esse não encontro com o objeto de satisfação:

a adolescência é esse momento em que o que até aqui, enquanto criança, funcionava no registro da privação, bruscamente, vai lhe dar acesso a esse campo infinitamente mais complexo que é o da castração [...]. A partir desse momento, há um fosso, um hiato que se abre na posição ideal que até então lhe servia de suporte.

Essa crise, de acordo com o autor, é explícita, quando pensamos nos grupos formados pelos jovens. Esses grupos possuem líderes, que são geralmente os adolescentes que se colocam como destemidos, sem medo. Ao se agruparem em torno dele, todos os jovens participantes acabam também se sentindo dessa forma, opondo-se ao modelo do adulto. Assim, podemos pensar que o adolescente busca encontrar novamente um ideal, da mesma forma que precisou de alguém nessa posição quando estava na infância.

Nessa tentativa de encontrar outro ideal, os adolescentes podem se relacionar com outros adultos que podem ser eleitos para ocupar esse lugar. Poderíamos supor que existe uma contradição nessa dinâmica, já que os jovens devem continuar a se relacionar com autoridades e simultaneamente negar seus pais. Porém, tal contradição é aparente, uma vez que os pais são “reencontrados” nas outras autoridades por meio da transferência.

## 2.2 O papel da transferência na relação dos adolescentes com os adultos

O conceito de transferência se refere ao processo psíquico que determina que todas as relações estabelecidas por uma pessoa ao longo de sua vida estarão marcadas por suas primeiras relações, as que tiveram com seus pais ou seus representantes. Dessa forma,

sentimentos e fantasias que ocorreram nesse momento serão revividos nas demais relações. Freud (1914a) enfatiza a relação marcante que qualquer criança tem com seu pai, a qual apresenta notável ambivalência: ao mesmo tempo em que a figura do pai é amada e vista como modelo a ser seguido, a criança enxerga nele um rival que precisa ser eliminado, já que existe um desejo do filho de tomar o lugar do pai. Os sentimentos de afeto e de hostilidade vão seguir ao longo da vida, sendo que, durante a vida, ora um, ora outro tem predomínio.

Kupfer (2009), seguindo Lacan, salienta que as relações ulteriores do sujeito com outras autoridades se dão a partir de uma demanda de amor (como todas as relações entre sujeitos). Essa demanda se expressa pelo pedido ao outro para que nos confirme que somos amados e importantes:

Se a relação amorosa é atravessada por um pedido de reconhecimento, pode-se dizer que a relação entre professor e aluno é mais uma que contém as marcas desta relação. Isto porque, em última instância, de acordo com Lacan (1957-58), em qualquer relação, estaremos demandando reconhecimento, amor. Toda demanda é, para este autor, demanda de amor. Sempre que falo com outro, que peço-lhe para que me escute, está em jogo uma demanda de amor, de reconhecimento, ou seja, está implícito um pedido de que o outro me reconheça em minha própria existência, e que afirma minha presença no mundo. (KUPFER, 2009, p. 23)

Essa necessidade de reafirmação tem sua origem na relação narcísica estabelecida por todo bebê com sua mãe, a qual precisa ser rompida para que a criança possa vir a ter seu próprio desejo. Porém, apesar de necessária, essa ruptura deixa uma marca de incompletude, o que faz com que sempre precisemos procurar por algo, tentando recuperar esse amor narcísico que existiu um dia. Porém, a autora enfatiza que as relações embasadas na demanda de amor são também ilusórias, já que permitem ao sujeito acreditar que o outro é capaz de suprir a sua falta, o que é impossível de se realizar.

A escolha de quem será eleito como alguém que possa cumprir essa demanda de amor se relaciona com o conceito de ideal de eu, uma vez que essa figura de autoridade será interiorizada pelo sujeito e poderá permitir, ao longo do desenvolvimento, que ele a supere e se torne independente. A identificação – conceito que Freud (1921) define como a primeira relação afetiva de um sujeito com o outro – pode ocorrer tanto com o objeto que o sujeito deseja ser como o objeto que deseja ter (nesse caso, a escolha do objeto regride à identificação) e é fundamental para o desenvolvimento do ideal de eu do sujeito: a incorporação dos objetos com quem o sujeito se identifica forma o ideal de eu e, por isso, Freud salienta que o maior número de identificações possibilita a formação de um ideal de eu mais bem estruturado, já que possui diferentes traços, atitudes e estilos introjetados. O autor



também mostra que a pouca diferenciação entre o ego e o ideal de eu faz com que o sujeito seja mais narcísico e esteja mais propício a seguir um líder, já que, se o ego é frágil – e, por consequência, o ideal de eu também –, a possibilidade de uma pessoa ser colocada como aquela que cumpre as funções que o ideal de eu deveria cumprir é maior, o que não acontece quando o ideal de eu está bem diferenciado do ego:

Em muitos indivíduos, a separação entre o ego e o ideal do ego não se acha muito avançada e os dois ainda coincidem facilmente; o ego amiúde preservou sua primitiva autocomplacência narcisista. A seleção do líder é muitíssimo facilitada por essa circunstância. [...]. Nesse caso, a necessidade de um chefe forte freqüentemente o encontrará a meio caminho, e o investirá de uma predominância que de outro modo talvez não pudesse reivindicar. (FREUD, 1921, p. 122)

Pela definição de Laplanche e Pontalis (1967, p. 289), o ideal de ego é

expressão utilizada por Freud no quadro da sua segunda teoria do aparelho psíquico: instância da personalidade resultando da convergência do narcisismo (idealização do ego) e das identificações com os pais, com os seus substitutos e com os ideais coletivos. Enquanto instância diferenciada, o ideal do ego constitui um modelo a que o indivíduo procura conformar-se.

Os autores apontam a dificuldade de definir esse termo, uma vez que nos diferentes textos de Freud (1914, 1921, 1923) ele aparece algumas vezes como sinônimo do superego, enquanto em outras como uma estrutura psíquica distinta.

A partir da discussão de que os homens são hostis à cultura, uma vez que não conseguem perceber nela satisfação suficiente que compense as renúncias exigidas, podemos entender que a introjeção dessa cultura – transmitida pelos pais ou seus representantes – não é realizada sem obstáculos. De acordo com o autor, essa situação seria diferente se a relação dos homens com a cultura fosse outra:

gerações novas, que forem educadas com bondade, ensinadas a ter uma opinião elevada da razão, e que experimentarem os benefícios da civilização numa idade precoce, terão atitude diferente para com ela. Senti-la-ão como posse sua e estarão prontas, em seu benefício, a efetuar os sacrifícios referentes ao trabalho e à satisfação instintual que forem necessários para sua preservação. Estarão aptas a fazê-lo sem coerção e pouco diferirão de seus líderes. (FREUD, 1927, p. 90)

Mesmo sabendo que esse modelo ainda não foi atingido, podemos observar que existem possibilidades referentes à postura dos professores que podem permitir que seus alunos sejam mais ou menos “alienados em seu desejo”. Freud (1927) argumenta que sempre existirão líderes responsáveis por cuidar da massa que precisa ser coagida em relação a suas pulsões, mas ressalta que “tudo correrá bem se esses líderes forem pessoas com uma compreensão interna (insight) superior das necessidades da vida e se tenham erguido à altura

de dominar seus próprios desejos instintuais” (FREUD, 1927, p. 89). O problema, portanto, não é apenas a necessidade de haver líderes, mas a forma de relacionamento com os seus liderados: “Há, porém, o perigo de que, a fim de não perderem sua influência, possam ceder à massa mais do que esta a eles; por conseguinte, parece necessário que sejam independentes dela pela posse dos meios de poder à sua disposição” (p. 89).

Podemos agora investigar a questão referente à eleição do professor como ideal-de-eu, que depende de o aluno considerar ou não seu professor como uma figura de autoridade, a qual deve ser respeitada e eleita como modelo.

### 2.3 O professor e sua posição de autoridade ante o adolescente

Aquino (1999) afirma que a autoridade é a forma de regular as relações de sujeitos dentro de uma instituição. Para que haja uma ação institucional são necessárias regras, contratos, que firmem como as atividades e objetivos do grupo serão realizados e alcançados. Dessa forma, a relação se dá num par, no qual um dos integrantes se encontra num lugar social instituído e se torna o responsável pela ação, enquanto o outro é alvo dessa ação. Uma importante consideração é a de que uma pessoa só pode assumir o lugar de autoridade se esse for reconhecido e consentido pelas outras pessoas que fazem parte dessa relação, ou seja, essa posição precisa ser legitimada.

Podemos pensar, junto com Arendt (1954a), que a autoridade não se legitima a partir da violência (coerção) nem a partir de argumentos:

[...], a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso (ARENDR, 1954a, p. 129).

Observando as definições do dicionário sobre autoridade, autoritário e autoritarismo, podemos perceber que a distinção entre esses conceitos não é simples e precisa de certa atenção.

De todas as definições dadas pelo dicionário, apenas uma se refere a uma forma de autoridade que se estabeleceria pela competência. Araújo (1999, p. 41), a partir dessas

definições, classifica o exercício da autoridade de duas formas: a partir do domínio, por se fazer obedecer e pelo poder institucionalizado (autoridade autoritária); e, em sua oposição, pela admiração a partir da competência em determinado assunto (autoridade por competência). De acordo com o autor, a autoridade autoritária se baseia no respeito unilateral, enquanto a autoridade por competência se constitui a partir do respeito mútuo. É necessário salientar que, em ambos os casos, a admiração e a afetividade são necessárias para que a autoridade seja legitimada como tal.

Ao pensarmos nos médicos, psicólogos e professores, poderíamos assumir que essas pessoas são imbuídas de saberes que a sua clientela não possui, permitindo que a sua autoridade pudesse ser considerada a que se legitima a partir da competência e não do domínio. Mas, mesmo nessas situações, é preciso pensar a respeito do que Chauí (1989/2000) discute a respeito do discurso competente.

O discurso competente, sendo um discurso ideológico:

é aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica da identificação que unifique pensamento, linguagem e realidade para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante (CHAUÍ, p. 3).

O discurso competente se refere à autoridade, uma vez que:

não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência (CHAUÍ, 2000, p. 7).

Sendo assim, o discurso competente é proferido por alguém que ocupa um lugar legitimado e, portanto, está colocado numa posição social diferenciada dos demais, assumindo, assim, um lugar de autoridade, que é autoritária, mas se coloca como uma autoridade legitimada a partir da competência. Essas duas faces se colocam pelo fato de o discurso competente ser um discurso ideológico. Como tal, é discurso instituído, que dissimula a partir dos conhecimentos científicos a dominação existente e, assim, permite a quem o profere ocupar um lugar institucionalizado, que lhe dá poder em relação aos demais.

Dessa forma, é preciso ter cautela ao afirmar que a autoridade construída por competência e admiração não é autoritária. Arendt (1954b) desenvolve a tese de que a

autoridade seria reconhecida pelo conhecimento, mas, diferentemente do que defendiam os gregos, não seria apenas o acúmulo de conhecimentos, e sim um conhecimento específico, referente à tradição: os homens que estiveram na origem, os que conhecem o começo de tudo, poderiam se colocar como autoridades em relação aos que não estiveram. Essa autoridade se daria de forma legítima, pois os mais novos atribuiriam aos mais velhos a capacidade de lhes mostrar algo que não poderiam saber de outra forma. Assim, a autoridade se referiria à tradição, a valores e regras estabelecidos no passado, que devem ser preservados.

O lugar do adulto em relação ao adolescente, portanto, poderia ser o de autoridade legitimada pela tradição, já que poderia servir aos jovens como modelo, uma vez que apresentam mais conhecimentos referentes ao mundo e à tradição do que os jovens.

Além da tradição, Arendt (1954a) afirma que a autoridade se relaciona intimamente também com a religião. A tradição é necessária para que haja uma continuidade em relação ao que já foi construído, enquanto a religião dá a idéia de que existirá um futuro para as pessoas, mesmo após sua morte. Podemos observar que, de acordo com Arendt (1954b) quando um desses três pilares se mostra fragilizado (tradição, religião e autoridade), os outros dois também se enfraquecem. A crise da autoridade seria, portanto, decorrente da desagregação da tradição e da religião, resultado de uma crise política. Vários fatores podem ser indicados para justificar essa crise, sendo os principais, apresentados de forma resumida: o desaparecimento da esfera pública (que passa a ser confundida com a privada); a crise de valores morais; o governo baseado na burocracia, na razão e na técnica; formas totalitárias de governo; a falta de confiança em que o Estado aja em prol do povo. Assim, as autoridades das esferas chamadas pré-políticas (como a criação dos filhos e educação formal) também perdem seu lugar, mesmo sendo antes reconhecidas como necessárias para manter a vida das crianças e dar continuidade à civilização.

Podemos perceber que atualmente essa valorização do passado, que possuía grande importância para os romanos, não ocorre mais. Ao contrário, o passado parece que tem de ser menosprezado para dar lugar ao presente, que oferece oportunidade de prazer imediato. A desvalorização dos antepassados faz com que o mundo seja renovado, como se o que já foi construído não devesse ser retomado e ampliado. Como afirma Fleig (2000, p. 23):

Cada um passa a agir como se fosse o último dos homens, não tendo mais nada a transmitir, desacreditando na geração seguinte. Não se pode apreender e usufruir do que se herda senão no ato de transmiti-lo para um outro, que constitui um futuro para o hoje. Na ausência disso, o presente se solidifica, preenchido pelo vazio.

Esse movimento também ocorre a partir do “olhar” do adulto em relação ao adolescente, que não valoriza a experiência acumulada ao longo da vida e que poderia passar ao adolescente. Ao contrário, os adultos atribuem ao adolescente características que gostariam de ter, mas não podem mais. Calligaris (2000)<sup>7</sup> enfatiza que:

O adolescente não é só um ideal comparativo, como as criancinhas. Ele é um ideal possivelmente identificatório. Os adultos podem querer ser adolescentes.

Os adolescentes ideais têm corpos que reconhecemos como parecidos com os nossos em suas formas e seus gozos, prazeres iguais aos nossos e, ao mesmo tempo, graças à mágica da infância estendida até eles, são ou deveriam ser felizes numa hipotética suspensão das obrigações, das dificuldades e das responsabilidades da vida adulta. Eles são adultos de férias, sem lei

Dessa forma, o adolescente percebe que ele próprio é o ideal de seus pais, percepção que pode deixá-lo desorientado, uma vez que, no decorrer de sua constituição como sujeito, sempre precisou de modelos para ser seguidos. Então, o que fazer quando o modelo que você segue deseja ser como você?

Assim, devemos pensar que essa idealização da adolescência vai modificar a relação entre adultos e adolescentes, pois o fato de os adultos quererem voltar a esse período de suas vidas – mudando sua forma de falar, de vestir, seus costumes – e de os adolescentes não conseguirem perceber vantagens em abdicar de sua onipotência para entrar no mundo adulto, faz com que chegar à idade adulta deixe de ser algo que se queira alcançar. Essa configuração trará consequências também na relação professor-aluno.

#### 2.4 A relação professor-aluno

Tendo em vista o que foi discutido neste texto, para pensarmos a relação professor-aluno devemos primeiro admitir que as demandas de amor do professor e do aluno estão em jogo no contexto da aprendizagem. Devemos também pensar que o professor pode ser colocado como ideal de eu do aluno se ele atualiza no sujeito questões inconscientes importantes, que se constituíram em sua infância, como foi discutido sobre o conceito de transferência:

---

<sup>7</sup> A página dessa citação não é explicitada pois o texto se encontra na internet, no endereço: <http://www.chasqueweb.ufrgs.br/~slomp/edu01011/calligaris-adolescencia-cap-4.pdf>

Transferimos para eles (professores) o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais de carne e osso. (FREUD, 1914a)

Como ressalta Gutierrez (2003), ao “colocar” o professor no lugar de ideal-de-eu, o aluno passa a agir de forma a desejar ser amado por ele, movimento que faz com que o aluno se aliene no desejo do professor. Dessa forma, é necessário entender como o aluno se coloca em relação a seu professor e de que forma o professor se coloca em relação ao aluno.

Quando o professor opera de modo a moldar seu aluno a seu ideal-de-eu, tornar-se-ia possível submetê-lo a seu discurso (KUPFER, p. 54, 1982). Nesse contexto, o professor seria tomado como ideal e sua imagem não teria como ser contestada. Colocado nessa posição, o aluno poderia aprender conteúdos, mas não se tornaria um sujeito pensante.

Poderíamos pensar, então, a importância da autoridade como modelo para a construção do estilo de cada sujeito, destacando existir a possibilidade de esse modelo ser tomado de tal forma que impeça o seu desenvolvimento. A dificuldade dos líderes em permitir que seus liderados se tornem independentes deles se refere ao seu narcisismo, à não efetivação da castração simbólica, à possibilidade de não tomar o aluno como objeto que completa o próprio desejo. Dessa forma, pode-se pensar que os professores devem ficar atentos para não sucumbirem ao que é demandado a eles. Kupfer (1982) salienta que a tarefa do educador seria a de “permitir a superação da dependência, necessária, de início, de seu aluno em relação às figuras parentais e, por extensão, em relação a seu professor. Esta é, aliás, a concepção de Freud sobre o que seria uma educação acabada, bem-sucedida” (p. 55).

A partir do conceito psicanalítico de desejo, Kupfer (2001) escreve sobre a forma como o professor pode se colocar frente aos alunos; a autora discute que o papel do professor seria o de falar para seus alunos: “[...] testemunhem o modo como eu me relaciono com o objeto de conhecimento e terão uma apreensão de **como** ele participa da minha economia libidinal, **como** eu o faço desdobrar-se em cadeias infundáveis, como ele me distrai de minha falta [...]” (KUPFER, 2001, p. 134, grifo do autor). O aluno tentaria se apropriar de como seu professor se posiciona em relação ao objeto para tentar preencher a própria falta e, assim, criaria o próprio estilo, com marcas tanto de suas inscrições primárias (marcas que obteve quando começou a tentar solucionar seus enigmas) quanto pelo estilo desse professor. É preciso salientar que esse movimento só é possível pela transferência, ou seja, o aluno só poderá perceber esse movimento de seu professor se estiver ligado a ele. Dessa forma, é

possível pensar que, ao perceber que o conhecimento pode ser utilizado para preencher sua falta, os alunos investiriam esse objeto de um “brilho fálico”, tornando-o interessante.

Os professores que ainda se mostram desejanteres daquilo que ministram, que conseguem perceber que seus conhecimentos lhes preenchem de alguma forma, poderiam servir como modelos. Dessa forma, seriam considerados autoridades por seus alunos, o que não aconteceria quando professores – mesmo que saibam muito sobre os conteúdos ministrados – transmitem seus conhecimentos como informações objetivas, que precisam apenas ser memorizadas.

Kupfer (1999), porém, mostra que a castração simbólica do professor não tem mais impulsionado os alunos no sentido de perceberem que, dessa forma, ele se torna um ser desejanter e esse caminho pode ser seguido pelos adolescentes; o que parece ocorrer é a percepção dos alunos sobre a impotência dos professores, a qual apenas retira deles a autoridade e sua posição como representantes da tradição. É essa perspectiva que permite aos adolescentes questionar a todo o momento o quanto devem obedecer aos professores e aprender o que colocam como importante, já que os professores parecem ser apenas sujeitos sem valor.

O professor que consegue mostrar aos alunos seu envolvimento com os conteúdos ministrados a partir de sua lógica desejanter não é necessariamente legitimado numa posição de autoridade. Quando esse lugar aparece, ele se dá por uma questão individual, por um esforço que esse professor faz para manter-se nesse lugar, o que é muito mais difícil de sustentar do que uma posição socialmente legitimada. Kupfer (1999) vai ao encontro de Arendt (1954b) ao afirmar a respeito do professor de antigamente:

[...] sua autoridade emanava não de sua pequena figura, de sua ínfima singularidade e de sua capacidade de seduzir, mas era garantida por uma rede discursiva formada pelos dizeres do conjunto da sociedade [...]. Um professor não operava em nome próprio, mas em nome de uma tradição para a qual não tinha que apelar incessantemente [...] (KUPFER, 1999, p. 91).

Podemos perceber que as condições de trabalho dos professores contribuem para essa dificuldade de serem enxergados pelos alunos como autoridades. De acordo com Brzezinski (1997), o professor da educação básica possui condições de trabalho insatisfatórias. Elas se referem tanto ao baixo salário quanto à falta de valorização social da profissão em nossa sociedade, elementos que contribuem para que o professor não seja eleito como modelo por seus alunos.

Essa desvalorização do professor se deve a uma série de mudanças ocorridas na educação durante o século XX. Uma delas é o fato de que os professores passaram a ser formados em técnicas para melhor ensinar seus alunos (sendo capacitados para ensinar qualquer assunto) em vez de se aprofundarem numa determinada área de conhecimento. Arendt (2005b, p. 231) afirma a esse respeito que:

como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz.

Outra questão que tem sido extremamente ressaltada se refere à importância da aprendizagem pelo fazer, tornando o professor apenas mediador entre o aluno e o conhecimento. Essa forma de educação salienta a falta de autoridade do professor, que se coloca frente ao aluno como alguém que não possui nada a transmitir, apenas técnicas para ensiná-lo como adquirir informações. Assim, o lugar ocupado pelo professor, antes baseado no seu saber a ser transmitido, sempre sustentado pela tradição, acaba desaparecendo, já que a educação parece ter se convertido apenas em treinamento, tendo como objetivo a aquisição de habilidades, as quais os alunos parecem ser capazes de adquirir sozinhos.

A partir da discussão acima, podemos pensar se há contraposição entre as posições defendidas por Arendt (2005a) e Freire (1970) no que se refere à educação. Para a educação problematizadora, contrária ao modelo de educação bancária (educação como ato de depositar: professores depositam conteúdos em seus alunos, que devem apenas recebê-los), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1970, p. 58). Apesar da importância de os alunos se sentirem sujeitos de seu processo de educação, a educação problematizadora parece minimizar a importância do professor, que se torna mediador entre o aluno e o conhecimento. Devemos pensar que o lugar do professor como quem sabe mais não deve ser desconsiderado, pois é a partir desse saber que ele pode sustentar sua autoridade e servir como modelo de identificação para seus alunos. O professor precisa se sustentar num lugar de quem sabe mais que seu aluno, sem que essa diferença de posição impossibilite que os alunos de fato aprendam o que está sendo ensinado, não sendo apenas cobrados a repetirem o conteúdo, para que consigam perceber a relação da tradição do que está sendo ensinado com suas vidas. Assim, podemos atentar que a educação bancária não seria necessariamente apenas uma forma de educação que colocaria os alunos como passivos em seu processo de



aprendizagem, mas um modelo que permitiria a eles se apropriarem do que é ensinado, ao valorizar o que seus professores transmitem.

Pensando no que foi discutido neste texto, podemos perceber que a relação professor-aluno se encontra atravessada por diversos aspectos: pelo momento em que o aluno se encontra ao passar pela adolescência, pelo declínio da tradição e da autoridade e também pela questão de como encontrar um modelo nesse contexto, tendo ainda em vista a desvalorização do professor na sociedade atual. A questão de o professor ser ou não colocado como modelo por seus alunos parece fundamental, salientando que essa eleição só será possível se o professor valorizar mais a si e ao seu trabalho do que às características da adolescência, indicando aos alunos que se relacionar com os conteúdos é importante para a sua economia libidinal.

**3. Ensino médio: espaço que permite o desenvolvimento do interesse?**

A forma como o ensino médio está estruturado, as leis que regem os objetivos dessa etapa da escolarização e a maneira que as aulas têm sido ministradas nas escolas podem fornecer pistas para compreendermos como o interesse dos alunos pode se construir dentro desse contexto específico.

A Lei nº 9394/96 diz que o ensino médio no Brasil deve:

ser responsável por assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, aprimorar o educando como pessoa humana, possibilitar o prosseguimento de estudos, garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania e dotar o educando dos instrumentos que lhe permitam continuar aprendendo, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (art. 35, incisos I a IV).

É preciso pensar separadamente sobre os objetivos propostos pela lei, sendo os mais relevantes para esta pesquisa os seguintes: “aprimorar o educando como pessoa humana”, “possibilitar o prosseguimento dos estudos” e “garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania”.

A primeira questão a ser abordada refere-se a “aprimorar o educando como pessoa humana”, objetivo que não é detalhado na lei, mas pode ser compreendido como a formação de pessoas que possam viver em sociedade e possuam conhecimentos básicos para que isso aconteça. Pode-se salientar que na lei não existe nenhuma menção à formação de sujeitos críticos, que consigam perceber as contradições da sociedade e, assim, possam tentar alterá-la, mas apenas que todos devem possuir um mínimo de conhecimentos para pertencer à sociedade. Paro (1999)<sup>8</sup> salienta que:

A própria Constituição Federal reconhece a imprescindibilidade de um mínimo de educação formal para o exercício da cidadania [...]. Isto significa que há um mínimo de conteúdos culturais[de] que todo cidadão deverá apropriar-se para não ser prejudicado no usufruto de tudo aquilo a que ele tem direito por pertencer a esta sociedade.

Em relação ao objetivo proposto pela LDB de “garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania”, é preciso compreender, primeiramente, a que forma de trabalho a lei se refere e por que esse item aborda tanto o trabalho quanto a cidadania. De acordo com Paro (1999), o trabalho é a ação que possibilita aos seres humanos viverem bem, uma vez que, diferentemente dos animais, não nos satisfazemos apenas em sobreviver, mas em viver bem.

---

<sup>8</sup> A página dessa citação – e de todas as do texto de Paro (1999) - não é explicitada pois o texto se encontra na internet no endereço: [www.edilson santos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc](http://www.edilson santos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc)

Essa percepção do trabalho humano difere do trabalho alienado inerente à sociedade capitalista.

De acordo com o autor, ao dizer que a educação não deve se voltar para o trabalho, refere-se ao trabalho alienado, que é alienado “não porque, simplesmente, é dividido, mas por conta da cisão [...], em que o produto do trabalho aliena-se, separa-se do trabalhador”.

Essa diferenciação da preparação para o trabalho que constitui o ser humano como ser histórico e o trabalho alienado é interessante quando pensado em conjunto com a forma como as leis referentes à educação no Brasil foram elaboradas. Paro (1999) reforça que a educação básica fornecida hoje no Brasil visa não apenas a inserção no mercado de trabalho, mas priva os alunos de construir uma consciência crítica da realidade:

[...] a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele

A discussão sobre a relação do ensino médio com a profissionalização esteve em destaque em leis educacionais, sendo essa questão abordada de forma diferente em cada uma dessas leis. Freitag (1980) descreve a situação do país em 1961, momento no qual o Ensino Superior estava sendo visado pelas camadas mais pobres como meio de ascensão social e, dessa forma, cursava-se o ensino médio para obter um diploma que tornaria possível a inscrição no vestibular, criando uma grande pressão nas universidades. Em 1971 é aprovado o projeto de lei para que o ensino médio fosse profissionalizante, fazendo com que as universidades fossem menos pressionadas e com que as vagas que elas possuíam acabassem sendo ocupadas predominantemente pelos alunos da classe média e alta.

Fortalecendo essa tendência, a Lei nº 7.044, aprovada em 1982, segundo Warde (1983, p. 16), altera pouco a situação:

Quanto ao texto da Lei, não há muito o que destacar, além da substituição de ‘qualificação para o trabalho’ por ‘preparação para o trabalho’ (caput. Do art. 1º.); da absorção de ‘preparação para o trabalho’ como elemento da ‘formação integral do aluno’ em caráter obrigatório no ensino de 1º e 2º graus (art 4º ss 1º) e da conversão da habilitação profissional em opção dos estabelecimentos de ensino (art. 4º, SS 2º).

Dessa forma, podemos salientar que a lei de 1982 enfatiza a formação geral dos alunos, no âmbito social e cultural, não tendo como objetivo único a formação para o mercado de trabalho. Porém, é possível observar que a questão de que os alunos fossem formados para

conseguir um emprego continua a ser reforçada. Nesse trecho, no entanto, o trabalho aparece como parte da formação integral, o que poderia indicar uma formação voltada para o trabalho como formador do ser humano, mas não parece ser o que de fato acontecia nesse período.

A lei de 1996 mais uma vez modifica a forma de se referir à relação educação/trabalho. Silva (2002) aponta que “a dicotomia entre educar e profissionalizar perde sentido dentro de uma visão integrada em que a educação do homem e do cidadão contemple a preparação para a vida humana em sociedade que implica preparar-se para o trabalho” (p. 236). Os artigos da lei 9394 de 1996 (LDB) indicam que o fato de defender uma educação para a formação de cidadãos não impossibilita a educação para o trabalho, ao contrário, já que “faz parte da cidadania o exercício de uma profissão socialmente útil e compete à educação preparar o educando para essa tarefa” (SILVA, 2002, p. 237). A lei de 1996 diz que o currículo do ensino médio deve incluir questões referentes ao trabalho, mas as instituições escolares não são mais obrigadas a tornarem-se profissionalizantes. A alteração na lei de “mercado de trabalho” por “mundo do trabalho” explicita essa situação, salientando que a formação “não seja apenas o exigido pela lógica competitiva do mercado, mas sim o da auto-realização pessoal” (SILVA, 2002, p. 241)

Poderíamos pensar que a lei se referiria, então, ao que Paro (1999) escreveu sobre o trabalho como forma do ser humano se constituir:

Se o que caracteriza o ser humano e o diferencia dos demais seres da natureza é sua não indiferença com relação ao mundo, que o leva a criar valores e a fazer deles objetivos que ele busca alcançar, o que lhe possibilita a concretização dessa diferença é precisamente a atividade que ele desenvolve para concretizar esse fim, ou seja, o trabalho humano. O trabalho em sua forma humana é, pois, a mediação que o homem necessita para construir-se historicamente

Porém, o próprio autor mostra que a educação básica brasileira forma o aluno para ocupar uma vaga no mercado de trabalho. Este, de acordo com o autor, é o sonho de toda a população, uma vez que não se consegue pensar em outra forma de se viver. Nesse sentido, o “viver bem” discutido anteriormente perde a importância, uma vez que a luta da classe trabalhadora passa a ser a de “não morrer”.

Além da gravidade de se formar alunos para exercerem um trabalho alienado, é preciso ressaltar que mesmo a formação para o mercado de trabalho não apresenta mais sentido na sociedade atual. De acordo com Frigotto (2008, p. 13):

...a nova base científico-técnica, assentada sobretudo na microeletrônica e incorporada ao processo produtivo, permite que as economias cresçam, aumentem a

produtividade, diminuindo o número de postos de trabalho. O desemprego estrutural deste fim de século demarca não apenas o aumento do exército de reserva, mas especialmente o excedente de trabalhadores, ou seja, a não necessidade, para a produção, de milhões de trabalhadores.

Gentili (1998) desenvolve em seu texto a mudança do papel das escolas ao longo das diferentes fases do desenvolvimento do capitalismo. De acordo com o autor, o crescimento da economia da maioria dos países entre 1950 e 1973 fez com que o número de pessoas que frequentavam a escola também aumentasse, já que havia a ideia de que a formação para o trabalho era necessária para conseguir cumprir “demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc)” (GENTILLI, 1998, p. 81). Porém, depois desse período, constatou-se que o crescimento do mercado de trabalho não era ilimitado e, portanto, parte das pessoas formadas para ocupar uma vaga nele acabaria desempregada:

a certeza de que as economias podiam crescer em ritmos e taxas diferenciais (porém, crescer relativamente), que a inflação podia ser controlada com medidas mais ou menos dolorosas (porém, controladas de uma ou outra forma), mas que já não se podia pensar no mercado de trabalho como uma esfera de expansão ilimitada, simplesmente porque nele não poderia haver espaço para todos, foram o contexto dessa mudança. (GENTILLI, 1998, p. 89)

Paro (1999) salienta que a propaganda que se refere à escolarização acaba servindo como “discurso ideológico para que as pessoas continuem acreditando que sua posição se deve à falta de escolaridade e não às injustiças intrínsecas à própria sociedade capitalista” (p. 10). A promessa feita aos alunos de que a escolarização poderia possibilitar um futuro melhor para eles, muitas vezes, não é cumprida, o que para Bleichmar (2008) significa a violência sobre esses adolescentes, já que “La violencia es producto de dos cosas: por un lado, el resentimiento por las promesas incumplidas y, por el outro, la falta de perspectiva de futuro” (BLEICHMAR, 2008, p. 35).

Como ressaltado, a falta de emprego é justificada pelo argumento de que as pessoas não possuem formação acadêmica suficiente (Paro, 1999). Esse dado nos remete a mais um objetivo da lei de 1996 explicitada no início deste texto: possibilitar o prosseguimento de estudos. Em relação a esse objetivo, deve-se destacar a questão discutida por Paro (1999). Ele enfatiza que, “na verdade, sob o capitalismo, a necessidade de uma boa formação acadêmica sempre se restringiu a um número relativamente pequeno de pessoas, em comparação com a grande maioria que não necessita dessa formação, tendência que só tem feito radicalizar, com o desenvolvimento tecnológico” (PARO, 1999).

Cursar o ensino superior acaba sendo admitido como diferencial para que se consiga um emprego (ver Lessa, 1997), o que novamente encobre a questão de que a falta de vagas no mercado de trabalho é intrínseca ao desenvolvimento do capitalismo e, por isso, aumentar o número de anos de estudo dos alunos não resolve o problema, apenas o adia. Dessa forma, é possível notar que, atualmente, existe uma expansão de instituições de ensino superior, a qual, de acordo com Nosello (1998), tem uma marca forte do populismo. Isso porque, ao possibilitar que todos os diplomas tenham o mesmo valor burocrático, é possível existirem instituições de qualidades muito diferentes que ofereçam o mesmo produto:

[...] o populismo não estabelece um nível de qualidade médio e geral para se ingressar no ensino superior, através de um vestibular único e universal, mas possibilita, sem maiores problemas, a coexistência de vestibulares altamente competitivos com outros meramente ilusórios. A enorme diferença existente entre as instituições universitárias brasileiras é escamoteada distribuindo-se diplomas de 'igual' valor burocrático (NOSELLO, 1998, p. 173)

Pensando no que foi exposto sobre os objetivos da educação defendidos pela LDB de 1996, é possível considerar que a forma como o trabalho é entendido pelas instituições escolares, assim como o ingresso no ensino superior e mesmo a formação para a cidadania, visa à adaptação dos alunos à realidade existente. Isso porque não há uma formação crítica que possibilite a esses estudantes perceberem as contradições da sociedade e se oporem a ela.

Adorno (1959) sustenta a tese de que, na educação predominante no mundo atual, existe uma tendência forte à formação de indivíduos pseudoformados. Estes seriam tanto aqueles que aprendem para se adaptarem ao mundo, acumulando técnicas e habilidades para conseguir tal resultado, quanto as pessoas que têm interesse em aprender, mas consideram os conteúdos um fim em si mesmo, sem conseguir relacioná-los à realidade. O aluno não consegue se desenvolver, pois nada do que é aprendido tem relação com a sua realidade e com as suas experiências. Nada pode ser fixado, o que impede o desenvolvimento de certa continuidade, condição necessária para que novos conteúdos possam ser assimilados. Segundo o autor (ADORNO, 1959), essa situação é provocada por uma sociedade a tal ponto racionalizada que pode prescindir de indivíduos solidamente constituídos, pois podem ser facilmente substituídos uns pelos outros. Essa formação condiz com o modo de produção capitalista, uma vez que as vagas a serem ocupadas não necessitam de nenhuma especificidade individual, sendo iguais entre si. Tal formação pode ser pensada a partir do que foi descrito na LDB de 1996, que salienta a necessidade da aprendizagem de conteúdos

mínimos para a convivência em sociedade, sem a preocupação com o desenvolvimento dos indivíduos.

A responsabilidade de adaptar os alunos à realidade é considerada importante por Adorno (1967b), porém esse seria apenas um dos objetivos da educação. O autor diz que a educação almejada seria a que pudesse produzir uma consciência verdadeira nas pessoas, e que esse objetivo seria mais importante do que a transmissão de conhecimento (embora não se possa prescindir dessa).

A função do educador, de acordo com Adorno (1967b), seria a de mostrar ao indivíduo as contradições na realidade, sem desprezar o objetivo de adaptá-lo também ao mundo:

[...] a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1967b, p.143)

O autor (1967a) afirma que a educação teria de ser responsável por evitar a barbárie, como a ocorrida em Auschwitz. A possibilidade de formar pessoas que consigam resistir à barbárie seria a única forma de enfrentar a possibilidade de que genocídios ocorressem novamente, uma vez que as condições objetivas da sociedade parecem estar longe de se modificarem:

como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos, que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo (ADORNO, 1967a, p. 121)

Adorno (1967a) ressalta o que Freud discutiu em seu texto *Mal-estar na cultura*, apontando que como o desenvolvimento da civilização implica também o crescimento do que há de anticivilizatório, ou seja, se concordarmos que a barbárie “encontra-se no próprio princípio civilizatório” (Adorno, 1967a, p. 120), não é possível esperar que ela deixe de ocorrer a partir do desenvolvimento da cultura. Assim, Adorno (1967a) defende a educação voltada também para a emancipação, atuando no sentido de criar uma consciência crítica da realidade, que consiga formar pessoas autônomas, capazes de se contraporem à barbárie. Nesse sentido, autonomia atualmente implica resistência, mais do que adaptação. Podemos salientarmos novamente que a ênfase na emancipação dos sujeitos não é explicitada na LDB.

Outra autora que critica a educação que tem por objetivo a adaptação à sociedade atual é Bleichmar (2008). A psicanalista se preocupa com a educação dos sujeitos, dando ênfase à



possibilidade da educação oferecida pela escola se referir à superação do presente para que seja possível construir o futuro. De acordo com a autora, uma educação que visaria à adaptação à realidade existente seria responsável pela formação de psicopatas, uma vez que a forma de organização do mundo atual não permite a formação das pessoas tendo em vista a possibilidade de mudanças, mas sim a necessidade do gozo imediato:

[...] una enorme cantidad de chicos no tienen claro cuál es su futuro o directamente no anhelan un futuro y viven en la inmediatez total. Y esto es lo que vemos reflejado en su imposibilidad de aprender. No está dado porque no sean inteligentes, está dado porque no creen que los conocimientos que reciban puedan servirles para enfrentar la vida. Se ven reducidos a la inmediatez de la vida que les ha tocado y nadie les prepone soñar un país distinto desde una palabra autorizada” (BLEICHMAR, 2008, p. 36, grifo do autor)

A autora, assim, apesar de defender uma educação voltada para o sujeito, difere de Adorno, pois, apesar de contextualizar o momento atual da educação na Argentina dando relevância ao período da ditadura, não mostra em seus textos que a condição precária da formação das pessoas se dá pelas características objetivas da sociedade administrada, considerando tanto as condições econômicas quanto políticas do sistema. De acordo com a autora, o que precisa ser resgatado é o laço de confiança entre os sujeitos, rompido durante a ditadura no país e não restabelecido com o neoliberalismo.

Pensando nos objetivos do ensino médio estipulados pela LDB de 1996 e a forma como esses objetivos se mostram inseridos na sociedade, podemos pensar que a questão do interesse e do desinteresse escolar não deve ser estudada apenas no que diz respeito à subjetividade e à forma pela qual os alunos conseguem ou não se desenvolver e se tornar autônomos em relação a seus saberes. Pode-se então perguntar: um aluno pode estar bem situado em relação ao seu desejo de saber, mas, caso esteja na escola apenas para encontrar um lugar no mercado de trabalho, será na escola que ele poderá exercer seu desejo de saber? Ou estará esse desejo manifestando-se em outras esferas da vida, restando para a escola apenas o papel de instrumento para uma ascensão social?

#### **4. Pesquisas sobre adolescentes e o ensino médio no Brasil**

A pesquisa bibliográfica sobre o interesse dos adolescentes em relação à escola e aos saberes foi realizada por meio dos sites da Fundação Carlos Chagas (Cadernos de Pesquisa), da Revista Estilos da Clínica e da Revista da Faculdade de Educação da USP. Além dessas fontes, a pesquisa pôde ser aprofundada com o levantamento do estado da arte no campo das relações entre psicanálise e educação (DE CESARIS et al., 2010). Também serviu como base o site de buscas do banco de teses da CAPES, sendo utilizadas palavras-chave para encontrar textos relevantes para a presente pesquisa. As palavras – chave utilizadas nessa busca foram: “jovem e escola”, “adolescente e escola”, “jovem e ensino médio”, “adolescente e ensino médio”, “adolescente e saber”, “adolescente educação”, “jovem educação”, “juventude saber”, “jovem saber”, “relação professor – aluno adolescente” e “relação professor – aluno ensino médio”.

A partir dos trabalhos encontrados, foram selecionados aqueles que pesquisaram alunos do ensino fundamental II e do ensino médio, que tivessem sido digitalizados ou cujos resultados tivessem sido publicados em artigos ou capítulos de livros de fácil localização. Assim, os textos utilizados para este levantamento bibliográfico foram os citados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Título, autor, ano, objetivos principais, procedimento, tipo de escola, sujeitos e local das pesquisas descritas nos textos utilizados

Autor/ Ano	Título	Objetivos principais	Procedimento	Tipo de escola	Sujeitos	Local
Ação Educativa (ONG) (2007)	Que ensino médio queremos? Relatório final	Pensar de que forma o currículo pode estar mais de acordo com o que pensam os alunos	Questionários e grupos de diálogos	Cinco escolas públicas	880 jovens matriculados no EM	São Paulo (São Paulo)
Caierão, I. S. (2008)	Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de ensino médio	conhecer os sentidos e significados construídos pelos jovens no ensino médio	observação participante, questionários e entrevistas individuais	Duas escolas públicas do	132 alunos dos 3 turnos da escola do EM	Passo Fundo (Rio Grande do Sul)
Cenpec e Litteris (2001)	O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil	Observar de que forma os jovens se relacionam com o saber	Oficinas e grupos de discussão	Três escolas públicas	alunos de 15 a 17 anos, cursando o E.F. II	São Paulo (São Paulo)
Giovinazzo Jr., C. (2007)	A educação escolar segundo os adolescentes: um estudo sobre a relação entre a escola e seus alunos	Investigar a relação dos alunos com a escola, com os estudos, com a cultura transmitida, com o currículo	encontros com grupos de adolescentes	Escola pública	alunos do EM dos 3 turnos da escola	São Paulo (São Paulo)
Gracioli, M. M. (2006)	A concepção subvertida de futuro dos jovens: a trajetória pelo ensino médio	Investigar as representações dos jovens sobre seu futuro a partir da trajetória pelo E.M	Entrevistas, questionários e grupos de discussão	Escola pública	112 alunos do EM, professores, diretores e membros da comunidade escolar	Franca (São Paulo)
Leis, I. (2005)	O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias	compreender de que forma os adolescentes se relacionam com as práticas escolares.	observações e questionários	Escola particular confessional	Alunos da oitava série;	Rio de Janeiro (Rio de Janeiro)
Meinerz, C. B. (2005)	Adolescentes no pátio, outra maneira de viver a escola: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana	Investigação sobre a sociabilidade, a partir das vivências dos jovens na escola	Observações, entrevistas e grupos de discussão	Escola Pública	Alunos do EM de 12 a 18 anos	Porto Alegre (Rio Grande do Sul)
Silva, A. de J.	Didática da partilha de saberem com jovens: um estudo a partir dos significados atribuídos por estudantes às práticas pedagógicas inovadoras de seus professores	Investigar o que os alunos consideram aulas inovadoras e de que forma elas são pensadas no contexto escolar.	questionários, realização de entrevistas coletivas e individuais e observações	Quatro escolas públicas	44 estudantes (14-24 anos) e 4 professores	Belo Horizonte (Minas Gerais)
Spósito, M. e Galvão, I. (2004)	A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência	Estudar o modo como os alunos constroem sua experiência no cotidiano escolar	Questionários, grupos de jovens e entrevistas individuais.	Escola pública	3000 Alunos do E.M.	São Paulo (São Paulo)
Sandra Zita Silva Tiné (2009)	O processo avaliativo em uma escola de ensino médio do Distrito Federal	compreender as expectativas em relação a essa etapa de escolarização e a avaliação nesse contexto	Observação de aulas e questionários	Escola pública	Alunos do 1º e do 3º ano do E.M.	Distrito Federal (Goiânia)
Zan (2005), D, D, P.	Currículo em tempos plurais: uma experiência no ensino médio	Estudar o currículo escolar do ensino médio	Questionários, entrevistas, grupos de discussão e debates sobre fotografias tiradas pelos alunos	Escola pública	13 jovens do EM, docentes e membros da comunidade escolar	Hortolândia (São Paulo)

O Quadro 1 mostra que, das onze pesquisas citadas, apenas uma foi realizada em escola particular. Em relação à etapa de escolarização, três dos onze trabalhos foram realizados no ensino fundamental II, enquanto as oito restantes no ensino médio.

A partir da leitura desses textos, foi feito o levantamento de algumas questões relevantes a esta pesquisa:

- tipo de professor que os alunos valorizam/querem;
- tipo de aula que os alunos valorizam/querem;
- escola é espaço para aprender o quê?;
- objetivos do ensino médio;
- relação com desempenho, avaliações e hábitos de estudo;
- os jovens<sup>9</sup> gostam de estudar? E da escola?

#### 4.1 Tipo de professor que os alunos valorizam/querem

Podemos ressaltar que em todas as pesquisas realizadas com jovens, preocupadas em compreender como eles se relacionam com os saberes e com as escolas, o papel do professor sempre foi citado como fundamental. Todos os trabalhos apontam que os alunos reivindicam professores que levem a sua profissão a sério, que enxerguem os alunos como sujeitos e se mantenham abertos para o diálogo.

Os trabalhos de Caierão (2008), Gracioli (2006), Silva (2007), Giovinazzo (2007), Galvão e Spósito (2004) observam que os alunos reivindicam professores que gostam de sua profissão, que não faltem e estejam preocupados em ensinar de fato os alunos. Os estudantes disseram que as aulas que consideram boas são as que os professores buscam conhecer seus alunos como sujeitos, perguntam sobre suas trajetórias e os valorizam durante as aulas. Os jovens estudados por Cenpec e Litteis (2001, p. 48) também procuram: “um professor que não grita, que resolve os problemas na base da conversa, que explica várias vezes o que não foi entendido, que sabe escutar”.

---

<sup>9</sup> Apesar da diferenciação feita entre os termos ‘adolescente’ e ‘jovem’ no capítulo 2, e sendo escolhida a utilização do primeiro por esta pesquisa, neste capítulo a denominação ‘jovem’ também será usada, uma vez que esse é o termo utilizado pelas pesquisas consultadas.

Nesses trabalhos, os estudantes indicam que o fato de gostarem de professores abertos ao diálogo e que se colocam mais próximos deles não determina que a disciplina deva ser relegada. Os jovens mostram valorizar a importância da autoridade do professor para a colocação de limites e o controle da indisciplina. De acordo com Spósito e Guimarães (2004), a indisciplina é considerada por diversos alunos como o maior obstáculo entre os jovens e a aprendizagem, sendo fundamental que o professor possa superar esse diálogo. Gracioli (2006) aponta que:

É evidente que o jovem gosta do professor que lhe dê atenção, mas também reconhece que, além da proximidade com o aluno, o professor precisa possuir formação, conhecimento e postura flexível, mas, ao mesmo tempo, austera. (p. 210)

Spósito e Galvão (2004) indicam que, de acordo com os jovens, o papel do professor é fundamental para que “se situem na matéria”. Para eles, o bom professor seria aquele que é claro e paciente ao ministrar as aulas, mas também consegue envolver os alunos. Foi salientada a importância do professor que “dá espaço para cada um aprender do seu jeito, não esperando que se ‘transformem em um robô” (SPÓSITO; GALVÃO, 2004, p. 18). As autoras mostram que os alunos demandam do professor que os auxilie nesse processo de apropriação dos conteúdos escolares: “Assim, entre a ação de ensinar e o aprender, situa-se o sujeito que reivindica estar implicado e que demanda realizar um trabalho pessoal tendo em vista o seu processo de construção como aluno do ensino médio”. (SPÓSITO; GALVÃO, 2004, p. 20).

Caierão (2008) aponta que a dificuldade de aprendizagem, apesar de ser compreendida pelos alunos como problema individual, também é atribuída ao interesse do professor em ensinar, assim como a relação que estabelece com os alunos. A autora salienta que um número reduzido de alunos desafia a autoridade dos professores, o que é entendido pela pesquisadora como uma forma de ser olhado pelos outros. Essa reivindicação do olhar é também percebida nos dados referentes aos elogios concedidos pelos professores: os alunos dizem que, quando são valorizados na frente da turma (quando um trabalho é exposto no mural, quando são convidados para fazer uma roda de capoeira ou mesmo quando o professor muda de sala para um aluno com a perna engessada poder participar), se sentem bem, que o fato de estarem sendo olhados pelos professores e por seus colegas faz com que se sintam importantes.

Em contrapartida aos professores que incentivam seus alunos a aprender por valorizá-los como sujeitos, Spósito e Galvão (2004) afirmam que os estudantes criticam os profissionais que dão prêmios para bons desempenhos, já que esse procedimento incentiva os alunos a se motivarem para ganhar o prêmio, mas não para estudar. Além dessas posturas, os

alunos se mostram bastante incomodados quando se sentem humilhados, referindo-se a episódios em que os professores ridicularizam as dúvidas dos alunos, quando se mostram impacientes para explicar algo ou quando divulgam para toda a sala resultados insuficientes em avaliações. Meinerz (2005) também ressalta que os alunos pesquisados se mostram receosos em errar alguma questão por serem ridicularizados quando isso ocorre.

#### 4.2 Tipo de aula que os alunos valorizam/querem

Nos trabalhos de Spósito e Galvão (2004), Caierão (2008), Silva (2007), Zan (2005) e no relatório final da ONG Ação Educativa, os alunos indicam ter maior interesse por aulas que transmitem conteúdos mais relacionados às suas vidas. Os jovens pesquisados apontam para esse dado de diversas formas: reivindicando mais aulas práticas e de laboratório, pedindo para “ser situados na matéria” (SPÓSITO; GALVÃO, 2004), para que as aulas não sejam apenas cópia de conteúdos dados pelos professores etc.

Silva (2007) – que investiga como os alunos se colocam em relação às aulas consideradas inovadoras por seus professores – aponta que a maioria dos alunos considera que “‘aula diferente’ é a prática pensada como mediadora de recuperação da autoestima, restabelecedora da confiança, do diálogo e do comprometimento dos diferentes sujeitos com o projeto político-pedagógico” (p.6). Os estudantes consideram essa aula como possibilitadora de uma relação educativa, como algo que dá sentido ao seu cotidiano escolar. “Aprender a falar, a ouvir, a conviver, a dialogar e a construir outras relações também educativas, enfim, seus processos de escolarização passam por novas leituras e possibilidades”. (p. 11). Os estudantes também argumentam que durante as aulas com esse formato eles se sentem mais confiantes, pois podem se colocar e ser ouvidos, além de acreditarem que esses espaços auxiliam na formação de suas identidades, pois afirmam que, ao ouvir outros colegas falando, percebem que existem outras pessoas passando por situações semelhantes às suas:

Então, o jovem estudante é possuidor de uma identidade singular que o caracteriza como um ser único, porém inserido em uma coletividade específica – a saber, a escola – e, portanto, também possuidor de uma identidade coletiva com características comuns. Ele está, então, jovem e estudante (p. 12).

Caierão (2008), Zan (2005) e o relatório da Ação Educativa (2007) fazem considerações no mesmo sentido da tese de Silva (2007), mostrando que os adolescentes afirmam gostar de aprender quando conseguem entender a lógica das matérias, quando

conseguem utilizar o que aprenderam no trabalho e ainda que aproveitam as aulas “que saem da rotina” (inclusive feiras de exposição de trabalhos) e laboratórios. O relatório da Ação Educativa mostra que, quando perguntados em relação ao que poderia melhorar seu aprendizado, os alunos também se referem à forma como as aulas são ministradas, considerando que a aprendizagem poderia ser auxiliada com aulas mais práticas (19%), em laboratórios (32%) e se abordassem temas mais interessantes para os alunos (12%). Os estudantes ainda sugerem que a realização de mais avaliações (12%) e maior proximidade entre alunos e professores (9%) poderiam auxiliar no aprendizado (p. 41). Os adolescentes observam também que, para possibilitar o desenvolvimento de atitudes e de autonomia para tomada de decisões, a escola precisaria reformular sua metodologia. Os alunos:

[...] aliam a formação para a vida à necessária inovação metodológica, mostrando que o modelo escolar atual não é compatível com uma educação “para a vida e a cidadania”. As mudanças nas metodologias, nas formas de educar, seriam um pré-requisito para a formação do jovem como cidadão, seja no desenvolvimento de suas habilidades para o mundo do trabalho, seja na sua continuidade dos estudos, ou seja, ainda, na sua relação com as pessoas e com os pressupostos morais, éticos e políticos que regem as relações da sociedade. (p. 85)

Spósito e Galvão (2004) ressaltam, no entanto, que o pedido dos alunos não parece se restringir a tentar adaptar os conteúdos ao seu cotidiano:

O estabelecimento de relações entre a matéria e o dia a dia apareceu como recurso valorizado, como completa a aluna ao dizer que o professor “deveria fazer conexões entre as matérias e a vida cotidiana dos alunos”. Mas parece ser menos com o sentido de aplicação prática e mais com o de implicar, relacionar, de se colocar dentro e poder entender o que aquilo tem a ver com cada um (CHARLOT, 2001) .

Nesta demanda, os jovens explicitavam a necessidade de subjetivação do conhecimento para sua efetiva apropriação e de que os professores os ajudassem a “transformar o conhecimento em caso pessoal” (DANTAS, 1999), transformação fundamental para cobrir o fosso que separa o reconhecimento da importância que o estudo tem para o futuro e a falta de sentido que, para muitos, ele tem no presente. Passagens das entrevistas ilustram o quanto a apropriação do conhecimento pode ir além da constatação de que encerra uma utilidade na vida prática. (SPÓSITO, GALVÃO, 2004, p. 363)

Ainda no mesmo estudo, os alunos se referem a aulas descontraídas em oposição às monótonas e repetitivas. Os adolescentes relatam que as aulas em que são obrigados a realizar o mesmo exercício diversas vezes dificultam seu envolvimento com a matéria. Discussões e debates foram valorizados pelos jovens, que se mostram ávidos a expor seus pensamentos para os professores e colegas. Porém, os alunos percebem que as aulas descontraídas podem virar aulas muito bagunçadas, criticando professores “liberais” demais por permitirem essa situação:



Do mesmo modo que pediam que alguém os ajudasse a ‘se situarem na matéria’ pareciam demandar que alguém propusesse alguns limites, pois, entregues à dinâmica própria do grupo, não conseguiriam se dirigir para aquilo que ao mesmo tempo buscam e lhes escapa – o conhecimento. (SPÓSITO, GALVÃO, 2004, p. 366)

A forma de dar as aulas parece estar intimamente relacionada com a questão da relação professor-aluno, como aponta o relatório da Ação Educativa (2007), ao indicar que os jovens pesquisados atribuem aos professores a responsabilidade de dar aulas mais dinâmicas e práticas:

É provável que estas duas dimensões estejam bastante associadas, afinal, metodologias mais ativas e dinâmicas geralmente implicam a aproximação das pessoas, que passam a trabalhar em conjunto, se conhecer melhor, perceber potencialidades e limites de cada um, gerando mais envolvimento e comprometimento de todos. Assim, a demanda por outras metodologias imbrica-se à demanda por uma relação professor-aluno mais próxima e dialogada. (AÇÃO EDUCATIVA, 2007, p. 42)

Podemos salientar ainda que na tese de Silva (2007), um pequeno número de alunos considerou que as aulas com mais diálogo, debates e exercícios práticos eram desnecessárias para seu aprendizado, considerando que essas aulas ocupam tempo em que poderiam estar estudando conteúdos que lhes serão cobrados posteriormente. (concepção tradicional de educação: ouvir e copiar).

Alguns alunos estudados por Spósito e Galvão (2004) argumentam que o seu envolvimento com o que é transmitido na escola se dá apenas para que possam obter o diploma, enquanto outros conseguem ir mais além e se apóiam “no conhecimento para o seu processo de subjetivação” (SPÓSITO; GALVÃO, 2004, p.17). O grupo de alunos que disse sentir prazer em aprender acredita que esse processo não se reduz a decorar conteúdos cobrados pelas avaliações e pedem para “se situar na matéria”, o que se refere à compreensão de como o que é aprendido se relaciona com a vida dos estudantes, não apenas no que se refere à prática, mas à possibilidade de estudar conteúdos que façam parte da história deles.

#### 4.3 Escola é espaço para aprender o quê?

Os adolescentes estudados indicam uma grande distância entre os conteúdos que aprendem na escola e suas vidas. Assim, dão maior valor aos conhecimentos que conseguem ver utilidade em seu cotidiano, como a leitura e a escrita e as contas matemáticas. A escola ainda é considerada o lugar mais importante para a sociabilidade e para a aquisição de valores e posturas.

A partir de oficinas com os alunos, nas quais foram realizadas diversas atividades (construção de maquetes, desenhos, fotografia e conversas), a equipe do Cenpeq e Litteris (2001) pôde observar que os adolescentes valorizam a aprendizagem que tiveram em relação a valores (principalmente a honestidade e a solidariedade ao próximo) que veio principalmente da família. Ou seja, a ênfase dada pelos jovens sobre o que aprenderam de mais importante em suas vidas se refere essencialmente a conhecimentos ético-morais. A escola, dessa forma, não aparece como instituição valorizada para a aquisição de conhecimentos considerados importantes, com exceção do aprendizado da leitura e da escrita. A escola aparece como o espaço de convivência social desses jovens, sendo em momentos considerada como um dos poucos lugares em que essa convivência é possível e em outros como um local de muitos conflitos, tanto entre os alunos quanto entre alunos e professores.

Gracioli (2006) pôde verificar, assim como a pesquisa realizada pelo Cenpeq e Litteris (2001), que os alunos atribuem maior valor à aprendizagem de regras de convivência do que aos conteúdos ministrados pela escola. Essa distância entre o ensinado pela escola e o exigido pelo trabalho é salientada pela autora, pois evidencia que a mudança da LDB, que defende a necessidade de os alunos adquirirem “habilidades e competências” para o mundo do trabalho não tem sido colocada em prática. O texto mostra que:

Porém, a revelação mais grave é que o jovem também não adquire os conhecimentos historicamente construídos capazes de proporcionar a superação do senso comum e adquirir a consciência filosófica capaz de conduzir à transformação da sua própria realidade. Sendo assim, a sociabilidade acaba por tornar-se a maior aquisição do aluno no ensino médio, podendo utilizá-la na escola, no trabalho e nos diversos espaços de convivência. Além disso, também se faz necessária a adaptação às normas da empresa, e isso é muito bem trabalhado na escola e assimilado pelo aluno. (GRACIOLI, 2006, p. 107)

Sposito e Galvão (2004) descrevem que, ao serem perguntados em relação às suas expectativas em relação ao ensino médio, os alunos indicam que estão na escola para adquirir conhecimentos. Salientam que aprendem na escola questões referentes também à sociabilidade e ao respeito, mas isso pode ser aprendido em outros lugares, enquanto o aprendizado de conteúdos é relacionado diretamente com a escola:

O modo de apreensão da vida escolar indica uma sensível redução de expectativas, limitando-se a depositá-las naquilo que é mais específico a esta agência – a transmissão de saberes sistemáticos. Sugere, assim, uma ausência de atribuições de significados positivos derivados de uma possível intervenção da escola em outras dimensões da experiência estudantil [...]. Os alunos reconheceram que desenvolviam certa capacidade de enfrentamento e de convivência com a violência ou insegurança na vida diária na família, no bairro, nas interações sociais e na cidade. Mobilizavam saberes para sobreviver que, se não resolviam totalmente essa dificuldade, permitiam, ao menos, a convivência sem grandes prejuízos pessoais. No entanto, se

não ocorrer a apropriação dos saberes escolares propriamente ditos no espaço da vida estudantil, provavelmente não conseguirão mobilizar recursos intelectuais, sociais e materiais para obtê-los em outros espaços da vida, sobretudo se considerarmos sua origem social. (SPÓSITO; GALVÃO, 2004, p. 359)

O que foi descrito acima difere do encontrado por Charlot (2001) e por Gracioli (2006), que observam a maior valorização da aprendizagem de conteúdos éticos e morais do que escolares. Spósito e Galvão (2004) argumentam que os alunos pesquisados se mostram preocupados em aprender os conteúdos escolares na escola, pois acreditam que essa é a única instituição que lhes pode proporcionar esse tipo de aprendizagem.

De acordo com a pesquisa realizada pela Ação Educativa (2007), quando questionados sobre o que mais os estimulam para estudar, 54% dos alunos respondem que estudam para obter novos conhecimentos. Ou seja, atribuem como principal função da escola a de proporcionar a aprendizagem dos alunos. O próximo estímulo mais citado para os estudos é a obtenção de boas notas (16%), seguido da necessidade de preparação para entrevistas de trabalho (12%) e da realização de pesquisas com temas de seus interesses (7%). Pode-se perceber que os alunos do terceiro ano citaram mais a aquisição de novos conhecimentos e a pesquisa de assuntos de seu interesse e menos a obtenção de boas notas que seus colegas do primeiro e do segundo anos, o que de acordo com os pesquisadores: “[...] sugere que no final da trajetória do ensino médio o sentido do estudo vai sendo apropriado de forma mais autônoma pelos jovens, e ficando mais conectado com suas buscas pessoais”. (AÇÃO EDUCATIVA, 2007, p. 38).

Ainda em relação ao trabalho da Ação Educativa (2007), podemos observar que os adolescentes apontaram como fundamental em sua aprendizagem o desenvolvimento de certas atitudes, habilidades e comportamentos importantes para que possam se constituir como estudantes:

ter vontade de aprender, aprender a gostar de aprender, levar a sério os estudos, aprender a expressar suas ideias e opiniões na escola, vencer a timidez para dialogar com as autoridades escolares e reivindicar seus direitos, aprender a trabalhar em grupo, aprender com os erros, estar com a “mente aberta” para novos conhecimentos, respeitar as diferenças em sala de aula, desenvolver senso crítico, exercitar a capacidade de iniciativa, escolhas e tomada de decisões, aprender a “ouvir” a escola, aprender a se organizar dentro da escola, ser persistente diante dos obstáculos (AÇÃO EDUCATIVA, 2007, p. 74)

De acordo com a pesquisa, essas reivindicações se referem ao aprendizado do chamado “ofício de aluno”, também ressaltado por Spósito e Galvão (2004). O trabalho salienta o fato de essas características não estarem presentes nos alunos na etapa final da educação básica, já que os jovens ainda afirmam que precisam aprender a aprender. Esses

pedidos indicam que os alunos dão grande importância ao aprendizado de certas posturas e atitudes, além da aquisição de conteúdos:

Ou seja, os estudantes, majoritariamente, indicam uma necessidade de obter subsídios que possibilitem uma melhor aprendizagem, sejam eles relacionados às habilidades desenvolvidas (aprender a ler e a interpretar texto, aprender a pesquisar...) ou a atitudes mais subjetivas (ter disposição para correr atrás da informação, ter força de vontade...) (SPÓSITO; GALVÃO, 2004, p. 75)

Spósito e Galvão (2004, p. 351) também discutem que:

[...] não se nasce aluno, alguém torna-se aluno. Para que tal perspectiva seja considerada é preciso assumir, ao menos, três pressupostos: a dissociação entre o ensino e a aprendizagem que faz nascer a noção de trabalho escolar a ser realizado por crianças e jovens; o reconhecimento de que este trabalho do aluno não se resume à resposta às exigências explícitas inscritas nos programas e regulamentos oficiais, mas às expectativas implícitas da instituição e dos professores (nesse conjunto consideramos importante incluir as percepções que o aluno elabora em sua socialização extraescolar na família e outras instâncias, sendo marcantes as orientações que derivam não só de sua origem social ou étnica como do fato de ter nascido homem ou mulher); finalmente, a necessidade de reconhecer que o aluno é expressão também de uma forma peculiar de sua inserção no ciclo de vida – a infância e a juventude – categorias específicas e dotadas de uma autonomia relativa na sociedade e na literatura sociológica.

Tendo em vista o que foi abordado pelos trabalhos citados, os alunos percebem que precisam da escola para aprender a ter postura de aluno e conseguir ter autonomia para aprender, além de valorizar a aprendizagem de valores éticos e morais, conteúdos novos e a escola como espaço de sociabilidade.

#### 4.4 Objetivos do ensino médio

Caierão (2008), Gracioli (2006), Spósito e Galvão (2004), Meinerz (2005) e o relatório do Ação Educativa (2007) indicam que os alunos entendem o ensino médio como a etapa de escolarização responsável pela possibilidade de ter um futuro melhor, seja inserindo os alunos no mercado de trabalho ou no ensino superior. O objetivo de educar para a cidadania também aparece em algumas pesquisas, sendo considerado como base para atender a qualquer outro objetivo.

Os adolescentes pesquisados por Gracioli (2006) sugerem que o comprometimento com o estudo se deve à observação da necessidade de um maior grau de escolarização para um futuro melhor, para a aprovação em concursos de vestibular e para “ser alguém na vida” (GRACIOLI, 2006, p. 102). Os estudantes pesquisados afirmam que:

[...] a utilidade do ensino médio concentra-se em duas oportunidades: trabalho e vestibular. Todas as respostas indicam que os conhecimentos vão conferir capacitação para o trabalho ou para ingresso no ensino superior. Maior escolaridade significa, nas suas representações, maiores oportunidades e salários. Buscam uma compensação monetária e de sucesso como forma de inclusão social, de aquisição de cidadania e de dignidade pessoal. O conhecimento, socialmente produzido e acumulado, passa a ser objetivado como mera exigência do mercado, e não como direito de todo cidadão, e os diplomas como habilitações, utilizadas como moeda para conseguir emprego (GRACIOLI, 2006, p. 206)

O mesmo é descrito por Caierão (2008, p. 200), que mostra também a relação da escola com a possibilidade de “ser alguém na vida”, ou seja, uma possibilidade de mudança na vida desses jovens. A possibilidade de um diploma de ensino médio é valorizada à medida que esse título é cada vez mais solicitado pelo mercado de trabalho, possibilitando a conquista de cargos melhores. A necessidade de inserção no mercado de trabalho e a avaliação no PROUNI faz com que os jovens pesquisados reivindiquem mais aulas de informática, inglês e reforço, consideradas diferenciais para ter maior sucesso no futuro. O mesmo é dito sobre os debates na escola, que, apesar de serem bem avaliados por possibilitarem aos alunos dar a sua opinião, são considerados importantes por auxiliar o desempenho dos jovens em entrevistas de trabalho.

Apesar de apresentar semelhanças com o trabalho de Caierão (2008), Tiné (2009) mostra também resultados diferentes, uma vez que a prioridade dos estudantes pesquisados é a aprendizagem e o ingresso no ensino superior, e não a preparação para o mundo do trabalho. Essa diferença nos resultados pode ser consequência da renda dos participantes da pesquisa, estando os alunos de Brasília (Tiné, 2009) com melhores condições financeiras para cursar uma faculdade do que os do interior do Rio Grande do Sul (CAIERÃO, 2008). O trabalho de Tiné (2009) mostra também diferenças na percepção dos alunos do primeiro e do terceiro anos do ensino médio em relação aos objetivos dessa etapa de escolarização. Os estudantes do primeiro ano responderam que cursam o ensino médio pela necessidade de um futuro melhor (20%), ingresso no ensino superior (25%), continuação natural da escolaridade (27%) e para conseguir trabalho (13%). Uma minoria respondeu que busca nesse período da escolarização ampliar seus conhecimentos (6%) e outros admitiram estudar por imposições (3%), razões pessoais (5%) ou “não sabe” (1%). (p. 218). Já os alunos do terceiro ano responderam que cursam essa etapa da escolarização pela necessidade de um futuro melhor (21%), para ingressar no ensino superior (34%), pela continuação natural da escolaridade (11%), para conseguir trabalho (12%), para ampliar seus conhecimentos (19%) ou por imposições (3%). (p. 231). Os dados indicam que a preocupação com o ingresso no ensino superior aumenta ao

longo dos anos, enquanto a porcentagem de alunos que têm por objetivo a inserção no mercado de trabalho permanece muito próxima nos dois momentos.

De acordo com os jovens pesquisados pela Ação Educativa (2007), a melhor forma de a escola preparar para o trabalho é oferecendo cursos profissionalizantes (46%), seguido de uma formação de maior qualidade, que seria uma forma de aumentar a competitividade no mercado de trabalho (11%); 8% dos alunos indicam que a escola deveria fornecer conteúdos úteis para todas as profissões. Esses dados revelam que a preparação para o trabalho “não se restringe ao ensino de uma profissão, mas ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessários ao mundo do trabalho” (AÇÃO EDUCATIVA, 2007, p. 51). Podemos pensar, então, que os jovens não apresentam apenas uma demanda por formação técnica ou profissionalizante, mas sim uma orientação mais ampla que possa prepará-los para escolher sua profissão, o que não implica o ensino de conteúdos específicos para um determinado ofício. Já no que se refere à formação para o vestibular, os alunos indicam que a escola precisa focar nos conteúdos (45%), assim como fornecer informações sobre as carreiras (13%) e preparar para o ENEM (11%). Para a escola formar para a cidadania, os alunos apontaram a realização de ações que ajudem a comunidade (30%) e o ensino de conteúdos que permitam o desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade (22%). Outras atividades consideradas importantes foram a concessão de um espaço para os alunos realizarem projetos e atividades culturais (13%) e o ensino de valores da solidariedade e do respeito às diferenças (13%), o ensino da democracia (7%). Assim, para a formação para a cidadania, os alunos apontam que:

[...] dois aspectos estão no centro da expectativa dos jovens: a construção da cidadania como prática social, e a construção da cidadania através do pensamento e da reflexão. No entanto, a escola costuma valorizar muito mais o último aspecto, que transforma a cidadania apenas em conteúdo escolar. Os alunos indicam a necessidade de romper com esta orientação e de valorizar a ação e a prática como aspectos cruciais, afinal, se trata de uma cidadania para a vida, e não voltada para as provas. (AÇÃO EDUCATIVA, 2007, p. 53)

O fato de a escola ser valorizada pelos alunos como um lugar de sociabilidade também se relaciona com a preparação para o mundo do trabalho. Essa questão é considerada importante pelos alunos pois é considerada fundamental para ter sucesso no trabalho, por desenvolver formas adequadas de relacionamento e de comunicação. De acordo com Giovinazzo (2007, p. 234-235):

a dimensão socializadora da educação é importante, segundo os alunos, pois contempla o desenvolvimento de laços afetivos com os colegas e com os professores, mas é igualmente importante porque faz com que os adolescentes

percebam a existência de outras formas de lidar com a vida em sociedade e com a cultura. [...]. A escola constitui-se para esses alunos na possibilidade de ampliação de sua visão do mundo.

#### 4.5 Relação com desempenho, avaliações e hábitos de estudo

Os trabalhos que mostraram a relação dos alunos com o desempenho e as avaliações sugerem que os alunos se preocupam bastante com as notas que obtêm nas provas e nas atividades que mostrarão a seus professores. Porém, os alunos não deixam de dar bastante importância à aprendizagem de conteúdos.

O trabalho de Lelis (2005) mostra alguns dados interessantes em relação ao envolvimento dos alunos nas tarefas escolares: 85% afirmam só fazer a lição de casa quando vale nota e priorizam as tarefas que valem mais pontos na nota das disciplinas; 46% afirmam que estudam apenas para as disciplinas que apresentam notas baixas e 50% dizem apenas estudar na véspera das avaliações; 73% dos alunos deixam de fazer as tarefas ocasionalmente e 38% copiam dos colegas quando não as realizam, mostrando uma preocupação em mostrar o trabalho ao professor. Essa questão evidencia a preocupação com o resultado em si e não com a aprendizagem. Ou seja, mostra uma forma de os alunos se organizarem para mostrar que estão fazendo o que lhes é pedido.

Os dados da tese de Caierão (2008) apontam que os alunos sentem prazer não só nos momentos em que seus desempenhos são adequados e quando são aprovados de ano, mas quando conseguem participar das aulas por saber a matéria, quando conseguem ensinar outro colega, quando conseguem resolver as tarefas propostas e quando são valorizados pelo seu esforço e não só pelo resultado. Em relação ao desempenho, a pesquisadora descreve que pôde observar a felicidade dos alunos ao receberem notas altas, realizarem um bom trabalho ou conseguirem compreender a matéria. De acordo com a pesquisa, os jovens começam o ensino médio interessados e com vontade de estudar, o que vai mudando ao longo do ano letivo, por causa dos maus resultados nas avaliações. Os alunos do início do ensino médio afirmam que o pior da repetência é decepcionar a mãe, e, se não fosse por isso, repetir não seria “um bicho de sete cabeças” (CAIERÃO, 2008, p. 212). Esses dados mostram que os alunos sentem prazer em aprender quando percebem que estão de fato participando de sua aprendizagem, quando conseguem se apropriar dos saberes e utilizá-los em sua vida. O fato de se mostrarem felizes por poderem ensinar colegas e conseguirem fazer as lições nos

permite pensar que eles se sentem bem quando estão na posição de sujeito que sabe e pode transmitir esse saber, não apenas repeti-lo.

Tiné (2009) mostra que, em relação à avaliação, 78% dos alunos afirmam que consideram que ela é classificatória, e não formativa. Os alunos dizem que o mais importante de ser avaliado é a aprendizagem dos conteúdos (36%) (TINÉ, 2009, p. 234); os estudantes do primeiro ano mostram relacionar avaliação com a prova, que mede predominantemente os conhecimentos adquiridos pelo estudos. Alguns alunos afirmam que o comportamento também pode ser avaliado, assim como o conjunto das atividades escolares. Os adolescentes ainda atribuem ao professor a função de avaliá-los. A autoavaliação, a avaliação de colegas e de outras pessoas da equipe da escola também foram citadas, mas numa frequência menor. Porém, apesar de o professor ser o indicado para avaliar os alunos na resposta de 67% dos jovens, as falas de vários deles mostram que não confiam em seus professores por não possuírem uma boa relação com eles, o que poderia ser resolvido com o estabelecimento de diálogo entre alunos e professores.

Spósito e Galvão (2004) observam que, ao serem perguntados quais os maiores problemas que percebem em suas vidas como estudantes, os alunos apontam problemas referentes a questões pedagógicas. A grande maioria dos alunos se mostrou preocupada com o desempenho escolar e tendeu a analisá-lo de acordo com questões individuais, considerando o esforço de cada um determinante para o resultado, o que indica que os alunos pesquisados não levam em consideração a existência de outros requisitos para o bom ou mau desempenho:

(os alunos) tendiam a avaliar o seu desempenho sob uma ótica estritamente pessoal. Para quase dois terços dos alunos de todos os períodos, o esforço pessoal garantiria o sucesso escolar. A percepção da necessidade de outros requisitos, além do esforço, atingiu somente um terço dos alunos. De todo modo, o comportamento individual e o empenho pessoal pareceram ser, para os alunos, as chaves do sucesso/insucesso escolar (SPÓSITO; GALVÃO, 2004, p. 355).

Em relação aos hábitos de estudo, Lelis (2005) discorre que, entre os alunos pesquisados, 58% dizem que sempre estudam sozinhos, 62% estudam com colegas considerados bons em determinada matéria e 58% estudam com amigos. A autora salienta o dado de que 62% dos alunos afirmam que não estudam nem com o pai nem com a mãe, dado que pode se referir à:

falta de disponibilidade dos pais para o acompanhamento do cotidiano escolar do filho diante da sobrecarga de trabalho dos setores médios; presença da estratégia do cálculo no ofício do aluno, no recurso ao colega, um bom aluno; presença de habitus escolar, construídos no interior da família, próprio de setores que priorizam o produto final e não os processos de aprendizagem (LELIS, 2005, p. 152).



Em relação ao tempo que os adolescentes usam para estudar, 73% dos alunos afirmam estudar de uma a três horas semanais, enquanto 23% usam de três a cinco horas nessa atividade. Em relação ao fim de semana, 62% dizem estudar apenas de vez em quando, enquanto 12% afirmam estudar sempre nesse período. Com base nesses dados, a autora conclui que a relação dos alunos com as atividades escolares se mostra pouco laboriosa.

A dispersão parece ser outra marca da relação desses jovens com os estudos. 70% dos alunos realizam as lições de casa “(quase sempre ou algumas vezes) assistindo à televisão” (LELIS, 2005, p. 153). A autora discute que a marca dessa nova geração – chamada geração zapping – se caracteriza pelo uso simultâneo de diversos dispositivos, o que acaba se estendendo para a realização de outras tarefas que demandariam mais atenção e concentração, como estudar e fazer as tarefas escolares. Essa dispersão também aparece em relação ao hábito de leitura, já que 58% dos alunos afirmam ler sites e e-mails (textos curtos e pontuais), 50% afirmam ler jornais e 38% revistas. 62% dos alunos entrevistados falaram que não rejeitam a leitura, porém 69% afirmaram que só leem quando necessário.

Assim, a autora mostra que o aluno encontrado na pesquisa é

[...] econômico na realização da atividade escolar, o aluno estrategista que usa o tempo com base no trabalho que precisa efetuar e que o faz com a lógica de ‘um mínimo necessário a um desempenho satisfatório’, independentemente do estilo de ensinar ‘do’ professor, da maior ou menos afinidade com uma disciplina (LELIS, 2005, p. 159).

Sposito e Galvão (2004) constata que, apesar de a maioria dos alunos considerar importante aprender os conteúdos propostos, querer ir bem na escola e atribuir ao ensino médio uma grande importância em seu futuro, muitos dos alunos se consideram desmotivados nos estudos, assumindo que não apresentam prazer em aprender:

Os dados do questionário configuram uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e a falta de sentido que encontram no presente. Indicam que alunos e alunas, independentemente do bom desempenho, estabelecem, no presente, uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento, resposta mínima para se evitar a deserção ou o retraimento total em relação ao processo de apropriação do conhecimento (SPÓSITO; GALVÃO, 2004, p. 361).

A dificuldade de manter a disciplina durante as aulas apareceu como o maior empecilho para a aprendizagem, já que os alunos afirmaram que os professores gastam mais tempo para pôr a sala em ordem do que ensinando. Segundo os alunos, episódios de colegas que atrapalham as aulas e têm de ser retirados são frequentes. Do mesmo modo, colegas que cabulam aula e se recusam a participar das atividades. As autoras salientam que esses

episódios são menos frequentes no turno noturno, apesar do grande número de alunos que trabalha.

#### 4.6 Os adolescentes gostam de estudar? E da escola?

Podemos pensar que, apesar do que foi descrito sobre a indisciplina, os hábitos de estudos e a relação instrumental com o conhecimento, a maioria dos jovens pesquisados por Caierão (2008), Giovanazzo (2007) e Spósito e Galvão (2004) indica que gosta de estudar, de ir para escola e de obter novos conhecimentos.

Caierão (2008) afirma que a quase totalidade dos alunos gosta de estudar. Os alunos que dizem que não gostam de estudar não deixam de ter notas suficientemente boas para passar de ano (mesmo precisando frequentar a recuperação e atividades para compensar o número elevado de faltas), o que acontece ou por pressão dos pais ou pelo fato de atribuir valor ao estudo. Spósito e Galvão (2004) também ressaltam que, de acordo com a análise do questionário, a grande maioria dos alunos declarou gostar da escola e ter orgulho de estudar na instituição na qual cursavam o ensino médio.

Giovinazzo (2007) discute que em sua pesquisa a escola foi apontada como uma instituição capaz de promover a relação dos jovens com o estudo, o saber e a cultura, e com outros indivíduos e outras instituições: “Ficou evidente que os alunos querem escola, querem organização, querem cultura, querem entrar em contato com uma realidade diferente daquela a que estão condenados a viver” (GIOVINAZZO, 2007, p. 234). O autor discute que a falta de interesse atribuído às novas gerações pela escola se deve à desvalorização da escola pela sociedade e também pelo fato de as escolas não conseguirem responder às expectativas que os jovens possuem em relação a ela.

Esses resultados não vão ao encontro do descrito por Lelis (2005), que ressalta o quanto os estudantes pesquisados parecem se empenhar apenas para conseguir resultados suficientes para a aprovação, não considerando os conteúdos que a escola fornece como importantes para sua formação.

## **Parte II**

*Apresentação da pesquisa e seus resultados*

## **5. Método**

A investigação teórica em torno do interesse dos adolescentes apontou a necessidade de dar voz a eles. Existe uma conjunção entre o que dizem os teóricos sobre o assunto e as vozes de adolescentes de hoje? O que pensam eles a respeito do que foi discutido até aqui? Como se situam frente aos conteúdos escolares que a escola busca transmitir-lhes? Como se situam frente ao seu desejo de saber? O desejo de saber dos alunos tem lugar na escola?

Por isso, procedeu-se a uma investigação para ouvir o que os alunos do ensino médio de uma escola particular de São Paulo têm a dizer sobre o modo como se relacionam com seus interesses. Deve-se ressaltar que a escola pesquisada é uma instituição judaica, a qual, apesar de não ser ortodoxa, possui em sua grade horária aulas de Língua Hebraica, História e Cultura Judaica. Outra observação é a de que os alunos que frequentam essa escola pertencem a famílias de alto poder aquisitivo.

O objetivo desta parte empírica foi o de abordar o interesse de saber do aluno por meio da relação que o aluno estabelece com o conteúdo ministrado nas diversas disciplinas, com os professores, com os colegas, com as atividades propostas, com as formas de avaliação, com seus pais, com as atividades extraescolares etc.

A postura metodológica adotada foi do tipo etnográfico. Segundo Ludke e André (1986), esse tipo de pesquisa tem como principais características o contato direto e prolongado do pesquisador com os sujeitos e a situação a ser estudada, permitindo, assim, que haja a possibilidade de trabalhar entre a observação e a análise, conseguindo contemplar tanto o âmbito da teoria quanto o da empiria.

## 5.1 Sujeitos

Os adolescentes ouvidos estudavam todos na mesma sala do segundo ano do ensino médio de uma escola particular<sup>10</sup> no município de São Paulo. Da totalidade de dezessete alunos, doze aceitaram participar da pesquisa. Os alunos estavam com 15 ou 16 anos quando entrevistados; a amostra foi composta por sete pessoas do sexo feminino e cinco do sexo masculino; todos os alunos estavam matriculados nessa instituição pelo menos desde o início do ensino médio, sendo que apenas quatro deles não estavam matriculados na instituição

---

<sup>10</sup> A pesquisadora optou por estudar essa situação em escolas particulares, pois os alunos dessas escolas, em geral, possuem maior poder aquisitivo, o que permite estudar o interesse do aluno independentemente dessa variável (poder aquisitivo).

desde a primeira série do Fundamental I. Essa característica é importante para evitar outras variáveis, como mudança de projeto pedagógico e formas de avaliação, que podem ser diferentes de acordo com a instituição. A participação na pesquisa foi voluntária, tendo ficado claro aos sujeitos que, se julgassem necessário, poderiam se retirar da pesquisa a qualquer momento. Escolheu-se o segundo ano do ensino médio posto que, no primeiro ano, os alunos ainda estão se adaptando à nova estrutura de ensino, diferente do nível anterior, enquanto que, no terceiro ano, os estudos para o vestibular se apresentam muito presentes no cotidiano escolar.

Em relação à escolaridade de seus pais, foi possível verificar que os pais de seis alunos possuem Ensino Superior completo, de um aluno o ensino médio completo, de dois alunos a pós-graduação completa e de outros dois alunos, o ensino superior incompleto. Em relação à escolaridade de suas mães, quatro alunos afirmam que a mãe possui Ensino Superior completo, duas o ensino médio completo, duas a pós-graduação completa, uma a pós-graduação incompleta e duas o ensino superior incompleto.

Dos doze sujeitos, nove alunos nasceram na cidade de São Paulo, uma aluna em Israel, uma em Belo Horizonte e um aluno no Rio de Janeiro. No questionário aplicado foi utilizado o critério Brasil para verificar a que classe social os alunos pesquisados pertencem. Foi constatado que cinco alunos pertencem à classe A1, cinco à classe A2 e dois à classe B1. De acordo com o Critério Brasil, a renda familiar média da classe A1 é de R\$ 14.366,00, da classe A2 R\$ 8.099,00 e da classe B1 R\$ 4.558. Todos moram com seus pais e possuem irmãos.

## 5.2 Procedimento

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2009. O contato feito com o Colégio se deu no início do ano, sendo marcada uma reunião com a coordenadora do ensino médio e o coordenador pedagógico da instituição para a apresentação da pesquisa. Os profissionais autorizaram a realização das entrevistas, concedendo o horário das aulas de Educação Física para que elas ocorressem. Os termos de compromisso foram entregues a todos os dezessete alunos de uma sala do segundo ano do ensino médio, sendo que doze deles aceitaram participar da pesquisa.

Dessa forma, foi feita a entrevista com um aluno por semana a partir da primeira semana de abril de 2009, já que a grade curricular tem apenas uma aula semanal de Educação Física. Essa aula se dava no primeiro horário do período de quarta-feira, tendo a duração de 45 minutos. A coordenadora do ensino médio organizou uma lista de ordem aleatória dos adolescentes a serem entrevistados, que foram avisados previamente a respeito do dia que os encontros aconteceriam.

As entrevistas foram realizadas de forma semi-dirigida, seguindo o roteiro descrito a seguir, com todos os sujeitos. As entrevistas foram anotadas, gravadas e transcritas, sendo posteriormente submetidas à análise de acordo com o método de Análise do Conteúdo (Bardin, 1977).

Os sujeitos convidados a participar da pesquisa tiveram que assinar um Termo de consentimento livre; por serem menores de idade, seus pais ou responsáveis também assinaram esse documento.

Após a realização da qualificação da pesquisa e da análise das entrevistas, foi considerado importante aplicar um questionário para os alunos que participaram das entrevistas para esclarecer alguns dados considerados importantes e para obter mais dados sobre a amostra. Os questionários (ver ANEXO A) foram realizados no segundo semestre de 2010, em sala de aula e entregues posteriormente para a pesquisadora.

### 5.3 Instrumentos

Neste projeto, foi construído um roteiro para as entrevistas semi-estruturadas, visando investigar quais eram os interesses dos alunos entrevistados e quais fatores influenciam essa relação. O roteiro contempla os seguintes eixos:

1. Registro dos interesses antigos e atuais; manutenção e modificações destes interesses.
2. Fatores que possibilitaram quer a manutenção, quer a modificação dos interesses.
3. Modos de realização dos interesses.
4. Formas de relação com cada interesse, desde quando surgiu até hoje.
5. Implicação do aluno na escola, tanto nos estudos quanto nas atividades extracurriculares.

6. Postura em relação às avaliações no início da vida escolar e atualmente.
7. Lugar ocupado pelo cotidiano escolar na vida do aluno, do início da vida escolar até os dias atuais.
8. Participação de outros no ato de estudar.
9. Proposta do aluno para aumentar, modificar ou suscitar o interesse pelo estudo.



## **6. Resultados e discussão**

Neste capítulo serão apresentados os dados obtidos a partir das entrevistas e questionários, organizados em categorias, fatores e temas. A seguir, será feita a discussão desses resultados.

O primeiro tema, “aspectos de interesse geral”, refere-se à forma como os adolescentes entrevistados se relacionam com seus interesses fora do contexto escolar. Ele foi dividido em *fatores que facilitam o interesse geral* e *fatores que dificultam o interesse geral*.

O fator *facilitam o interesse geral* foi dividido em duas categorias:

- Pais servem como modelo: adolescentes que indicam a influência de seus pais em suas escolhas por atividades extraescolares, seja pelos pais já terem praticado essa atividade anteriormente, pelos pais considerarem importante que o filho se dedique a ela ou ainda pais que realizam essas atividades com os filhos.

- Atividades escolhidas por influências de amigos: escolha de atividades extracurriculares a partir do interesse de outros colegas a esse respeito.

O fator *dificultam o interesse geral* possui apenas uma categoria:

- Restrição de atividades: adolescentes que afirmam que gostariam de se dedicar a atividades fora da escola, mas não conseguem ou por acreditarem que não vão conseguir se dedicar o necessário ao estudo ou por seus pais pensarem dessa forma.

O tema “interesse por conteúdos escolares” refere-se às respostas dos alunos quanto à relação estabelecida com que é ensinado pelo colégio. Esse tema também foi dividido em dois fatores: *fatores que auxiliam a relação com os conteúdos escolares* e *fatores que prejudicam a relação com os conteúdos escolares*.

O fator *auxiliam a relação com os conteúdos escolares* foi dividido em cinco categorias:

- Identificação com os pais: alunos que indicam interesse por determinada disciplina pelo fato de seus pais também gostarem dela ou considerá-la importante.

- Reconhecimento: alunos que afirmam se empenhar mais nos estudos para obter elogios dos professores.

- Aulas dinâmicas: alunos que afirmam preferir aulas dinâmicas e baseadas em discussões.

- Facilidade: alunos que percebem a relação entre seu gosto por determinada disciplina e a facilidade de compreendê-la.

- Professores didáticos, legais: alunos que indicam a importância dos professores em seu gosto pelos conteúdos escolares, seja por considerá-los didáticos ou como professores “legais”.

O fator *prejudicam a relação com os conteúdos escolares* foi dividido em duas categorias:

- Ênfase no vestibular: aluna que indica perceber que seu interesse pelo que a escola oferece é diminuído por causa da importância dada à aprovação nos exames vestibulares.

- Matéria não ter sentido: aluna que atribui seu desinteresse ao fato de não perceber relação da matéria ensinada com sua vida.

O tema “aspectos que influenciam o desempenho escolar” refere-se ao que os alunos acreditam que os ajudam ou prejudicam nos bons resultados nas avaliações. Esse tema também foi dividido em dois fatores: *auxiliam o desempenho escolar* e *prejudicam o desempenho escolar*.

O fator *auxiliam o desempenho escolar* foi organizado em três categorias:

- Lições e avaliações contínuas: alunos que se dedicam mais aos estudos devido às lições constantes e avaliações frequentes.

- Cobrança dos pais: alunos que indicam que a importância atribuída por seus pais a seus desempenhos faz com que eles estudem mais.

- Considerar a matéria importante para o futuro: alunos que estudam mais para as disciplinas que vão utilizar depois do ensino médio, seja para a aprovação no vestibular, seja na profissão já escolhida.

O fator *prejudicam o desempenho escolar* foi dividido em duas categorias:

- Nervosismo nas avaliações: alunos que percebem que seus desempenhos nas avaliações são prejudicados por seu nervosismo.

- Muita carga horária: alunos que acreditam que o grande número de horas que passam na escola prejudica seu desempenho, pois sentem seu rendimento diminuído depois de muitas horas de aulas.

Os temas, fatores e categorias, os alunos que se encontram em cada categoria e sua frequência podem ser observados no quadro abaixo:

Quadro 2: Temas, fatores e categorias formadas com base nas entrevistas

Aspectos de interesse geral		Interesse por conteúdos escolares		Aspectos que influenciam o desempenho escolar	
Fatores que facilitam o interesse geral	Fatores que dificultam o interesse geral	Fatores que auxiliam a relação com os conteúdos escolares	Fatores que prejudicam a relação com os conteúdos escolares	Fatores que auxiliam o desempenho escolar	Fatores que prejudicam o desempenho escolar
Pais servem como modelo (7 alunos) Alunos: 1, 2, 3, 4, 9, 10, 12	Restrição de atividades (8 alunos) Alunos: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 11, 12	Identificação com os pais (2 alunos) Alunos: 1, 8	Ênfase no vestibular (1 aluno) Aluno: 6	Lições e avaliações contínuas (3 alunos) Alunos: 2, 5 e 12	Nervosismo nas avaliações (7 alunos) Alunos: 1,2,3,4,5,11,12
Atividades escolhidas por influência de amigos (4 alunos) Alunos: 1, 2, 9, 10		Reconhecimento (2 alunos) Alunos: 6, 7	Matéria não ter sentido (1 aluno) Aluno 6	Cobrança dos pais (8 alunos) Alunos: 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10	Muita carga horária (4 alunos) Alunos: 5,8,9,11
		Aulas dinâmicas (7 alunos) Alunos: 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12		Considerar a matéria importante para o futuro (4 alunos) Alunos: 3, 4, 5, 7	
		Facilidade (11 alunos) Alunos: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12			
		Professores didáticos ou legais (7 alunos) Alunos: 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9			

Como ressaltado anteriormente, no segundo semestre de 2010, os alunos entrevistados responderam a um questionário cujo objetivo era obter dados referentes à renda familiar dos alunos, além de buscar verificar como eram seus hábitos de estudos (com que frequência estudam, com quem estudam, se realizam as lições quando não são cobrados etc.) e como caracterizavam o “bom professor” e uma “aula boa”.

O Quadro 3 mostra as respostas dos alunos ao questionário divididas em cinco temas: “Importância do ensino médio”, “Bom professor”, “Boa aula”, “Hábitos de estudos” e “Gosta de estudar?”.

Quadro 3: respostas dos alunos ao questionário

<b>Importância do e. m*.</b>	<b>Bom professor</b>	<b>Boa aula</b>	<b>Hábitos de estudos</b>	<b>Gosta de estudar?</b>
Preparação para o vestibular (entrar numa boa universidade) (9 alunos)  Alunos: 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	Tem método excelente de ensino, se faz entender com facilidade  (9 alunos)  Alunos: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12	Professor que sabe explicar e alunos que prestam atenção às explicações  (6 alunos)  Alunos: 1, 5, 6, 9, 11, 12	Estuda todos os dias (6 alunos)  Alunos: 1, 2, 4, 6, 7, 10	Sim (3 alunos)  Alunos: 6, 8, 12
Formação como pessoa, para a vida adulta (6 alunos)  Alunos: 2, 3, 4, 6, 8, 12	Desperta interesse, consegue manter a disciplina na sala, ter o respeito dos alunos (4 alunos)  Alunos: 2, 6, 10, 11	Aula interativa (alunos participam da aula), dinâmica, descontraídas  (7 alunos)  Alunos: 2, 3, 4, 7, 8, 10, 12	Estuda para a prova (8 alunos)  Alunos: 1, 2, 3, 7, 8, 9, 11, 12	Depende da matéria (3 alunos)  Alunos: 1, 2, 10
			Estuda sozinho (11 alunos)  Alunos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12	Não (6 alunos)  Alunos: 3, 4, 5, 7, 9, 11
			Estuda com os amigos (6 alunos)  Alunos: 1, 2, 3, 6, 9, 11	
			Professor particular/plantonistas(4 alunos)  Alunos: 5, 6, 8, 11	
			Fazem a lição mesmo quando não é cobrado (8 alunos)  Alunos: 1, 2, 3, 6, 9, 10, 11, 12	

\*e.m – ensino médio

A partir das entrevistas, do questionário e dos quadros apresentados, podemos perceber algumas tendências em relação aos interesses dos alunos entrevistados<sup>11</sup>.

Em relação à importância de modelos para o desenvolvimento do interesse dos adolescentes, podemos notar que a influência dos pais na escolha de atividades é mais determinante quando se trata de atividades extraescolares e menos decisiva quando o adolescente escolhe interesses ligados aos conteúdos ministrados pela escola, tais como tornar-se, por exemplo, professor de História. Pode-se supor que, nesses últimos casos, os próprios pais não se mostram envolvidos com os conteúdos escolares da mesma forma como mostram interesse em envolver-se em outras atividades.

É importante destacar que os adolescentes entrevistados indicaram que seus pais ainda têm bastante influência sobre eles em seu cotidiano, mostrando possuir fortes laços familiares, o que se contrapõe ao discutido no capítulo 2, a respeito da oposição dos adolescentes a seus pais. Os entrevistados disseram que seus pais ainda têm bastante influência sobre eles em seu cotidiano, mostrando possuir fortes laços familiares. Amanda (aluna 4) exemplifica esse momento:

A: A gente sai muito de família no fim de semana. A gente sempre encontra minha tia, meus tios, minha avó pra almoçar fora, pra ir ao shopping, fazer qualquer coisa. É muito difícil sair com as minhas amigas de fim de semana...não porque eu não goste, mas eu acho que eu vejo elas todos os dias e esses dias têm que ser reservados pra minha família. Quando elas vão sair, eu até saio, mas não é sempre. Aí geralmente a gente vai sábado de manhã pro clube, aí minha mãe já marca cabeleireiro e a gente vai pra piscina

A influência dos pais nos interesses extraescolares dos alunos pode ser entendida se pensarmos a respeito do que foi discutido sobre a lógica desejante, ou seja, o adolescente pode perceber que os interesses de seus pais parecem preencher a falta para eles, aqui entendida na acepção psicanalítica do termo. Essa relação com os objetos que os adolescentes “captam” em seus pais seria semelhante à discutida por Kupfer (2001) a respeito de estilo: assim como o professor faz aparecer para seus alunos o seu modo de distraí-lo de sua falta, também os pais podem estar indicando essa função nos objetos que elegem como interessantes. Já a colocação de conteúdos escolares como coerentes com a lógica desejante dos pais dos alunos não aparece com tanta frequência quanto em relação às atividades extraescolares. Apenas Rafael

---

<sup>11</sup> Os alunos entrevistados serão indicados a partir dos seguintes nomes: Aluno 1 – Letícia; Aluno 2 – Bruna; Aluno 3 – Beto; Aluno 4 – Amanda; Aluno 5 – Ana; Aluno 6 – Thais; Aluno 7 – Samanta; Aluno 8 – Rafael; Aluno 9 – David; Aluno 10 – Daniel; Aluno 11 – Eduardo; Aluno 12 – Larissa



(aluno 8) relacionou seu interesse por um conteúdo escolar com a influência do interesse de sua mãe por esse conteúdo:

P: E o que interessa mais?

A: [...] História eu adoro, acho que é de família também, que minha mãe fez faculdade de História na USP.

Podemos perceber, com base na observação do fator *facilitam o interesse geral* no Quadro 2, que os adolescentes pesquisados são ainda mais influenciados por seus pais do que por seus pares, o que não coincide com a discussão teórica anterior sobre esse período da vida, segundo a qual os adolescentes começariam a se separar de seus pais e encontrariam em seus colegas modelos para ser seguidos, principalmente os adolescentes que se colocam como mais onipotentes em relação ao grupo, como trabalhado por Melman (1997) e discutido no capítulo 2 deste trabalho. A menor influência dos pares que de seus pais indica que os adolescentes pesquisados ainda estão bastante ligados à família. Estariam eles indicando que desejariam aumentar a duração da adolescência, o que lhes permitiria permanecer mais tempo dependentes dos pais e sem fazer escolhas?

Ainda no que se refere às atividades extra – escolares, como observado na categoria restrição de atividades do fator *dificultam o interesse geral* do Quadro 2, os adolescentes afirmam que passam muito tempo na escola, o que os impede de desenvolver atividades extraescolares com a frequência por eles desejada. O espaço fora da escola está, para muitos deles, destinado a atividades como o estudo de outras línguas ou aos esportes, que também são frequentados com objetivos bem definidos (necessidade para a vida profissional e boas condições de saúde); assim, alguns dos adolescentes não podem escolher atividades que lhes parecem aprazíveis e poderiam estar mais próximas de seus interesses. Ana (aluna 5) mostra essa reivindicação:

P: E a aula de violão, quem te colocou?

A: Eu que pedi...é uma aula em grupo, são 15 pessoas...é mais difícil de aprender, mas é legal, eu pedi porque eu tinha vontade de tocar. A de canto fui eu que pedi...se depender dos meus pais eu não faço nada. Eu que tô pedindo pra fazer a dança, o violão...eu insisti muito pra conseguir essas aulas de violão, foi um sacrifício.

P: Por quê?

A: Porque minha mãe não queria, queria que eu me dedicasse mais aos estudos, porque eu não estudo muito como ela quer, mas eu faço todas as tarefas mínimas e tarefas complementares, eu tô melhor que no ano passado. Pra falar a verdade, eu tô me acostumando...ano passado eu tava me adaptando...

Esse investimento feito na escola – grandes períodos de tempos dentro da instituição escolar, várias horas de estudo e atividades para melhorar o desempenho dos alunos – parece relacionar-se com o objetivo dos pais e adolescentes em relação ao ingresso em uma boa faculdade.

Apesar da ênfase na aprovação nos vestibulares, observando o fator *prejudicam a relação com os conteúdos escolares* do tema “interesse por conteúdos escolares” no Quadro 2, percebemos que os alunos, com exceção da aluna 6, não indicam que esse objetivo faz com que eles se interessem menos pelos conteúdos ministrados. Os estudantes apontam que o fato de os conteúdos aprendidos serem cobrados no futuro faz com que estudem mais.

Como visto no Quadro 3, quando perguntados, no questionário, sobre a importância do ensino médio, nove alunos afirmaram que consideram como função dessa etapa de escolarização fornecer uma formação adequada para a aprovação nos vestibulares. Deve-se observar que o questionário foi feito aproximadamente um ano após as entrevistas, quando os alunos estavam cursando o último semestre do ensino médio e, portanto, mais próximos do vestibular, o que pode ter influenciado suas respostas. Ainda assim, nota-se que a formação como sujeito crítico, que saiba discutir, estudar e se desenvolver não aparece como primordial. A própria LDB de 1996 pode ser retomada nessa discussão, uma vez que defende a necessidade da aprendizagem de conteúdos mínimos para que as pessoas possam viver em sociedade, sem enfatizar a importância da formação de sujeitos críticos e autônomos. Essa forma de educação não crítica é problematizada por Adorno (1959) e por Bleichmar (2008), que indicam a necessidade de uma educação para formar indivíduos críticos e capazes de superar a adaptação, como discutido no terceiro capítulo desta pesquisa.

Ainda em relação às respostas dos alunos para a questão dos objetivos do ensino médio, podemos ressaltar que o fato de a escola pesquisada ser particular e seus estudantes pertencerem a famílias da classe A1, A2 e B1 faz com que essa etapa de escolarização não seja percebida como etapa final da educação nem como responsável pela preparação imediata para o trabalho. A diferença dos dados encontrados nas pesquisas de Caierão (2008) e Gracioli (2006) indica como a renda familiar influencia a forma como os adolescentes percebem os objetivos do ensino médio. Apesar de as duas escolas pesquisadas serem da rede pública, os alunos entrevistados por Caierão já se encontravam inseridos no mercado de trabalho e procuravam melhorar de emprego ao se formarem no ensino médio, enquanto os

alunos pesquisados por Gracioli acreditavam que os estudos eram necessários para a aprovação nos vestibulares, assim como a maioria dos alunos desta pesquisa.

Apesar de afirmarem que se empenham na escola para serem aprovados no vestibular, existe uma reivindicação dos adolescentes desta pesquisa por aulas que tenham discussões e maior proximidade do que estudam com o seu cotidiano, o que vai ao encontro do que foi discutido por Guimarães e Spósito (2004), indicando que aprender conteúdos para a aprovação no vestibular não é suficiente para que os adolescentes se interessem por eles. Os alunos percebem, portanto, que têm maior interesse por aquilo que está mais próximo de sua realidade, como diz Thais (aluna 6):

P: E quando tá a sala toda, quando rolam as discussões?

A: Na aula de Sociologia com a E.

P: E é uma aula legal?

A: É uma aula muito diferente da do ano passado. Esse ano tá mais interessante. A gente tá falando da crise (econômica) e aí parece que todo mundo tem um caso na família, aí sim fica uma discussão legal. E ano passado era mais distante, falando das eleições dos EUA, mas não deveria ser, eram discussões...mas a gente não tava interessado.

P: Vocês tão mais próximos da crise que da eleição?

A: É...

É compreensível que os alunos gostem mais de disciplinas nas quais conseguem perceber relação com seu cotidiano, como discutido por Cenpec e Litteris (2001) e Galvão e Spósito (2004). No entanto, mesmo não se referindo a conteúdos utilizados no seu dia a dia, as demais matérias poderiam despertar o interesse dos alunos por apresentar a cultura; essas disciplinas poderiam “chamar” os adolescentes para a sua própria história, o que não é possível observar; esse desinteresse pode ser compreendido a partir da falta de identificação que os adolescentes apresentam com a cultura, como foi discutido no primeiro capítulo desta pesquisa.

Podemos pensar, então, que o desejo não vai ao encontro necessariamente da experiência e da proximidade dos alunos com os conteúdos; ele pode ser “despertado” por modelos e por experiências, mas não se limita a esses fatores. É também possível que as experiências proporcionadas pelas escolas a seus alunos sejam em muitas ocasiões experiências empobrecidas, sendo como as vivências descritas por Benjamin (1939), que não deixam marcas nas pessoas e, assim, não despertam nelas interesse ou desejo de saber pelo

que é apresentado. Por outro lado, não devemos esquecer que talvez sejam os próprios adolescentes que não consigam se apropriar das experiências oferecidas pela escola, o que não os permitiria aproveitá-las integralmente.

A partir das categorias reconhecimento e aulas mais dinâmicas do fator *auxiliam a relação com os conteúdos escolares* do Quadro 2, poderíamos supor que outra forma de pensar a reivindicação dos alunos por aulas que possuem espaço para eles se posicionarem é a de que talvez aí esteja implicada uma forma de demanda de amor, mais do que uma relação de compromisso com o saber e o conhecimento (Kupfer, 2009). O conhecimento se torna, nessas circunstâncias, um meio para estabelecer a relação entre o professor e o aluno ou entre os alunos. Assim, o interesse por aprender novos conteúdos não está em jogo, mas sim o reconhecimento do aluno demonstrado pelo professor.

Como pode ser observado no Quadro 2, no que se refere à importância do professor como modelo para os adolescentes, podemos observar que os alunos se interessam mais pelos conteúdos ministrados pelos professores que consideram bons ou mais próximos dos alunos. Os estudantes parecem ter clareza de que não gostam de determinada matéria apenas por causa de seu professor, mas a possibilidade de esses profissionais serem claros nas explicações e proporcionarem aulas dinâmicas facilita sua relação com a disciplina.

A maioria dos alunos acredita que o bom professor é aquele que tem boa didática e permite que os alunos se posicionem, o que nos leva a refletir sobre o que Arendt (2005a) afirma em relação à formação dos professores. Essa autora indica que a queda da autoridade observada atualmente se dá também porque a formação desses profissionais está cada vez mais voltada para “aprender a ensinar”, deixando de lado o aprofundamento na área de conhecimento que é responsável por transmitir.

Da reivindicação por discussões e aulas interativas depreende-se também que é retirada do professor a responsabilidade pelo conhecimento a ser transmitido, fazendo com que sua autoridade seja colocada em xeque; os alunos entendem, ao contrário do que propõe Arendt (2005 a), que seria mais proveitoso aprender com base em sua própria opinião sobre determinados assuntos. Mas, dessa forma, ficaria anulado o saber do professor; é como se não houvesse a necessidade de aprender de alguém que sabe mais do que eles, já que nas entrevistas ficou claro que o papel do professor durante as discussões deve ser, para muitos deles, o de mediador.

As entrevistas indicam que os professores ainda são fundamentais para que os alunos gostem do conteúdo, mas parece que mais “chamando a atenção” do que como modelos, ou seja, podemos observar que os professores não são mais colocados como ideal para os estudantes, mas apenas como responsáveis por tornar as aulas mais envolventes e bem estruturadas. Essa observação também nos remete à questão do alheamento, pois evidencia que os alunos estabelecem uma relação superficial com os objetos da cultura, apenas aprendendo o que será cobrado posteriormente. Essa relação com o conteúdo também nos remete à discussão do primeiro capítulo deste trabalho a respeito da motivação extrínseca, indicando que parece ser mais fácil para os alunos se relacionarem com atividades pelas quais terão recompensas e reconhecimento objetivos e valorizados (notas de provas e aprovação nos vestibulares, por exemplo) do que o interesse pelos objetos da cultura: aprender por poder perceber sentido no que está sendo ensinado.

Além do gosto por aulas interativas e da importância dada aos professores com boa didática, os alunos indicam que seu gosto por determinada atividade está relacionado à sua facilidade em exercê-la, tal como indica o Quadro 2. Porém, podemos notar que o interesse e a facilidade não estão sempre relacionados. Alguns alunos dizem que gostam de algumas disciplinas mesmo tendo dificuldade nelas, ou seja, a dificuldade acabou não sendo inibitória em relação a seu interesse.

Podemos tomar como exemplo a Aluna 12, Larissa, que afirma não preferir necessariamente a matéria em que mostra mais facilidade. A disciplina que considera mais fácil não desperta o interesse da aluna, por ser considerada “óbvia” demais e não despertar a vontade de se aprofundar nela.

P: Sempre gostou?(de Geografia)

A: Ah, na verdade, agora sim eu comecei a me identificar mais com o conteúdo... não só com a professora, mas assim, é a matéria que eu vou melhor. Tipo, não é só porque vou melhor...eu vou muito bem de Português, acho tudo muito óbvio, muito lógico, mas não é a que eu mais gosto. Gosto muito de Biologia também, mas vou pior que Português...

Assim, ao contrário do que se supõe, a facilidade não é necessariamente responsável por despertar o interesse pelas disciplinas.

Em relação aos hábitos de estudos dos alunos pesquisados, como pode ser observado no Quadro 3, é possível perceber que onze alunos afirmaram que estudam sozinhos; porém, esses onze alunos também dizem que estudam com os amigos, mostrando que gostam de

estudar com outra pessoa. Estudar com outra pessoa parece facilitar o aprendizado desses alunos, que parecem se beneficiar ao compartilhar dúvidas e conhecimentos com os outros. Isso pode nos indicar também o quanto o encontro com o conhecimento é atravessado por essa relação com os outros: mais do que desejar saber, os alunos ouvidos parecem demandar amor, reconhecimento, laço afetivo, como foi discutido tendo como base o texto de Kupfer (2009).

Como observado no Quadro 2, oito adolescentes afirmam que a cobrança de seus pais por bons desempenhos faz com que eles estudem mais. Acreditam que essa cobrança os auxilia a estudar, indicando certa heteronomia, já que esses alunos não parecem conseguir se responsabilizar por seus estudos. Essa situação parece nos remeter novamente ao alheamento, uma vez que os alunos não percebem a importância de se relacionarem com os conteúdos aprendidos, mas o fazem para satisfazer seus pais, como discutido no capítulo 1 deste trabalho. Apesar de acreditarem ser positiva essa cobrança, seis alunos afirmam que o nervosismo que sentem nas avaliações prejudica seus desempenhos. Podemos pensar em duas hipóteses para explicar esse nervosismo: a primeira seria a de que, por terem interiorizado a autoridade de seus pais, sentem que precisam atingir determinado ideal, sem, contudo, relacionar esse nervosismo à pressão de seus pais por boas notas. A outra hipótese se refere ao receio que os alunos podem ter de desapontarem seus pais com maus desempenhos, temendo consequências (como castigos e broncas) ou sentindo vergonha<sup>12</sup>. Analisando essas hipóteses podemos perceber que o papel da autoridade é fundamental em ambas; o medo de desapontarem seus pais com desempenhos considerados insatisfatórios pode explicar o fato de oito alunos afirmarem que fazem a lição de casa mesmo quando não são cobrados por seus professores, indicando a percepção do valor que seus pais atribuem a seus desempenhos.

De acordo com o Quadro 3, podemos observar que a maior parte dos alunos entrevistados alega que seu gosto pelos estudos depende da matéria, ou seja, aponta a relação que estabelecem com o objeto, ainda que essa relação possa ser influenciada por diversos fatores, como os discutidos neste capítulo (influência dos pais, professores, facilidade de compreensão etc). Entre os demais sujeitos, quatro afirmaram que não gostam de estudar e três que gostam, mostrando que o gosto pelo estudo desses alunos independe do que está sendo ensinado.

---

<sup>12</sup> Lembrando que, conforme Green (1988), vergonha e culpa não são sinônimos: a culpa é a vergonha interiorizada

Os resultados encontrados se aproximam dos descritos por Lelis (2005), que ressalta o quanto os estudantes pesquisados parecem se empenhar apenas para conseguir resultados suficientes para a aprovação, não considerando os conteúdos que a escola fornece como importantes para sua formação. Poderíamos supor que o fato de a escola estudada por Lelis (2005) e a instituição estudada neste trabalho serem particulares e frequentadas por estudantes da classe média e alta influencie nas respostas dos estudantes, já que talvez enxerguem a escola como algo obrigatório, não atribuindo a ela os sentidos que os alunos das outras pesquisas parecem indicar (CAIERÃO, 2008; GRACIOLI, 2006). As pesquisas realizadas em escolas públicas mostram a preocupação dos adolescentes em estudar em vez de trabalhar ou se envolver com drogas, além de salientarem que observam na escola a única forma de melhorar a sua condição social, o que parece como algo dado aos sujeitos desta pesquisa, não necessitando que eles se esforcem para poder ter uma vida confortável.

Considerando os resultados desta pesquisa, cabe pensar a respeito de diversos pontos discutidos na Parte I desta dissertação, pontos esses que poderiam contribuir para suscitar o interesse pelo saber dos alunos:

- 1- A educação voltada para a emancipação, e não somente para a adaptação. Essa mudança poderia auxiliar os alunos a se perceberem como sujeitos capazes de alterar substancialmente as condições sociais existentes, as quais implicam em sofrimento e injustiças;
- 2- O papel da autoridade. Enfatizar ou levar em conta a relação que os adolescentes estabelecem com as figuras de autoridade, uma vez que ao perceber o valor atribuído pelo professor ao que ensina, os adolescentes poderiam se identificar com essa relação e também se interessar;
- 3- Atribuição de importância à cultura. Contribuir para o aumento da importância dada pelos pais à cultura e à educação, a qual possibilitaria que os adolescentes também as valorizassem.

Passemos agora para a discussão a respeito da entrevista de quatro adolescentes, visando à localização das questões acima levantadas em histórias de vida singulares.

## **7. Discussão de casos**



Para melhor ilustrar as tendências explicitadas pela discussão anterior, foram escolhidas quatro entrevistas para serem analisadas, visando observar a relação desses adolescentes com os seus interesses, a relação que estabelecem com as autoridades e com a instituição escolar.

Os textos a seguir não se propõem a discutir as entrevistas como casos clínicos, mas a levantar certos questionamentos a respeito das falas desses alunos.

Os alunos escolhidos foram Letícia, Thais, Samanta e Daniel, os quais indicaram diferentes formas de se posicionarem frente às autoridades, aos saberes acumulados pela cultura e aos conhecimentos escolares.

### 7.1 Aluna 1- Letícia

A aluna se mostrou tímida na entrevista, mas disposta a participar da pesquisa. A aluna tinha 15 anos quando foi entrevistada. Mora com seus pais e suas duas irmãs. A família pertence à classe A1 do Critério Brasil. Seu pai tem curso superior completo e trabalha em comércio, enquanto sua mãe tem pós-graduação incompleta e é professora da escola em que a pesquisa foi realizada.

A adolescente relata ao longo da entrevista a influência de seus pais – principalmente de sua mãe – nos seus interesses, tanto dentro quanto fora da escola. Letícia diz que começou a se interessar pelo violão quando descobriu que sua mãe tocava quando era adolescente, e assim foi procurar aulas para aprender a tocar o instrumento. Em relação ao seu gosto por desenhar, Letícia também diz que o fato de sua mãe falar que ela era boa nessa atividade fez com que tivesse vontade de se aperfeiçoar. Letícia afirma que ainda não fez o curso de desenho por não ter tempo para se dedicar a ele por causa da carga horária da escola.

Esses dados indicam a identificação da adolescente com sua mãe, colocando-a como modelo enquanto vai descobrindo seus interesses. Também ressalta ao longo da entrevista a necessidade que sente de agradar seus pais. A aluna nos conta que não realiza algumas tarefas opcionais por medo de decepcionar seu pai, como participar da Olimpíada de Matemática organizada pela escola. Letícia supõe que seus pais esperam dela bom desempenho nas provas, o que parece deixá-la bastante nervosa. É interessante notar, porém, que, segundo Letícia, seus pais são tolerantes em relação às notas. Mesmo assim, tenta melhorá-las para que

seus pais não percebiam algumas notas mais baixas. Essa necessidade de aprovação dos pais, mesmo sabendo que eles não reagem de modo ameaçador ou punitivo, pode indicar que a aluna ainda não internalizou a autoridade, precisando que seus pais reais sustentem essa exigência. O trecho a seguir ilustra essa discussão:

P: Você fica pensando nisso, de seus pais ficarem bravos?

A: Sim

P: O que acontece se você vai mal?

A: Na verdade nada. Porque, tipo, quando eu vou mal numa prova, eu nem mostro pra minha mãe. Quando vou bem, óbvio. Mas aí as notas de lição, comportamento, acabam ajudando nas notas, então ela acaba nem sabendo, dá uma disfarçada.

P: Mas e quando a nota vai baixa no boletim?

A: É, mas ela nunca fala alguma coisa assim, meu Deus.

P: Mas mesmo não falando você fica...

A: É, eu fico

P: Por que será? Você não tem pais que deixam de castigo...

A: Não... É, minha mãe fica falando que não tá cobrando muito de mim, que não quer 10, quer que eu tire 9.

P: Bem melhor, né?(risos)

A: É...aí fico pensando que minha mãe vai me matar

P: Mesmo sabendo que não vai matar...

A: É, tento recuperar sozinha antes

Pensando a respeito do trecho acima, talvez seja possível supor que a relação estabelecida por Letícia com os conteúdos não se dá tanto pelo interesse em sua compreensão, mas pela necessidade de ser reafirmada que é amada pelos seus pais. Como discutido por Kupfer (2009), nesse caso talvez a aquisição de conhecimento sirva como meio de obter reconhecimento de seus pais, como discutido na página 39. O que parece estar em questão nesse momento não é a aprendizagem de Letícia, mas a forma como ela consegue fazer com que seus pais a reconheçam e a valorizem. O que estaria em jogo seria a demanda de amor, presente em todas as relações que um sujeito estabelece com o outro, já que todos fazemos “um pedido de reconhecimento de nossa excelência [...]” (KUPFER, p. 22, 2009).

Observando o histórico escolar da aluna, pode-se notar que as suas notas durante o ensino médio se encontram acima da média em todas as disciplinas, sendo as mais baixas em

Química, Física e Biologia – matérias que a aluna afirmou na entrevista ter dificuldade e das quais não gosta. Em relação à sua matéria favorita, Matemática, o desempenho da aluna é superior ao nessas disciplinas e uma das mais altas do boletim. Letícia diz que não possui facilidade em Matemática, mas gosta de estudar essa matéria, indicando que a dificuldade que afirma possuir não é determinante nem em seu desempenho nem em seu interesse em aprender.

Ao longo da entrevista, Letícia nos dá elementos para pensarmos sobre a sua relação com a disciplina de Matemática. O seu gosto por essa matéria é atribuído tanto aos professores dessa disciplina quanto a seu pai, que considera a matéria importante para o futuro da filha. Assim como seu pai (ou por causa dele), Letícia também considera Matemática a disciplina mais importante, sendo, portanto, a que merece mais dedicação. Esse dado aparece tanto na entrevista quanto no questionário, no qual a aluna afirma que essa é a única matéria que estuda todos os dias e faz as lições mesmo quando não é cobrada. Com essas indicações, podemos supor que o investimento de Letícia na disciplina de Matemática se relaciona com a possibilidade de satisfazer seu pai, dedicando-se mais a ela do que às demais disciplinas para garantir bons resultados e não decepcioná-lo. Assim, podemos compreender o receio da aluna em participar das Olimpíadas de Matemática, já que Letícia correria um grande risco de demonstrar que não é tão boa em Matemática como acredita que seu pai gostaria que fosse.

Letícia relaciona a questão da facilidade com o seu gosto por determinada matéria, mas indica que a influência dos professores é ainda mais determinante que a facilidade. A estudante consegue gostar de Matemática mesmo não tendo muita facilidade, o que não acontece com Português e Redação:

P: E as Humanas?

A: Ah...eu não gosto muito...vou meio mal...Português, Redação...

P: Ah, mas Matemática você também falou que não tem facilidade...

A: Ah, acho que tem a questão do professor... Eu não gosto muito dele. Ele é legal como pessoa, me dou bem com ele... Mas como professor não muito.

Para Letícia, a autoridade do professor emana de seu saber, e não da proximidade com os alunos que ele poderia mostrar. A admiração pela professora de Matemática do primeiro ano do ensino médio se refere ao quanto ela sabe os conteúdos e a forma como cobra dos alunos a realização de exercícios com maior grau de dificuldade. Para Letícia, ter aula com uma professora que possibilitou seu aprofundamento na matéria parece ter sido importante

para seu interesse pela disciplina. Podemos supor que a admiração de Letícia por essa professora seja referente ao que Arendt (2005a) estudou a respeito da autoridade, indicando que essa professora parece ser valorizada pela aluna por transmitir conhecimentos a que ela não teria acesso de outra forma. Sua aula e suas explicações não poderiam ser substituídas pela leitura de um livro didático, o que parece não ocorrer com outras disciplinas.

Em oposição ao descrito a respeito de Matemática, podemos notar que a relação de Letícia com as outras disciplinas parece marcada pela pouca importância das aulas como forma de aprender os conteúdos, necessitando sempre estudar com sua mãe para poder compreender a matéria. Podemos supor que a aluna precisa aprender com alguém que valoriza o que está sendo ensinado, o que parece apenas reconhecer na professora de Matemática. Podemos supor isso ao pensarmos que a aluna acredita não conseguir entender as matérias prestando atenção nas aulas e necessita que sua mãe lhe ensine novamente o conteúdo ministrado:

P: E como você estuda com a sua mãe?

A: Ela me contou de novo a história, ela pegou o caderno e me contou de novo. Aí eu ia prestando atenção, fazendo perguntas.

P: E a aula de História, te ajuda?

A: Ah, acho que não.

Podemos notar que Letícia sempre retoma a ideia de que precisa fazer perguntas e tirar dúvidas para compreender a matéria, mostrando que gostaria de ser mais provocada durante as aulas pelos professores, o que parece ocorrer na aula de Matemática. Quando recorre a seu pai para estudar Matemática, parece que é apenas para resolver algumas dúvidas pontuais, situação diferente das demais disciplinas, as quais a mãe parece ensinar o conteúdo passado em sala de aula para a filha. Podemos pensar em algumas hipóteses para esse desinteresse de Letícia nas aulas que não sejam Matemática. Uma delas é de que Letícia talvez reivindique que os professores transmitam o conhecimento em suas aulas não apenas como dados soltos que devem ser decorados, mas de forma a relacioná-los com um saber maior, pertencente à nossa cultura. Outra hipótese pode ser a da percepção que Letícia tem sobre seus professores, quando comparados a seus pais. Talvez a aluna perceba a forma como seus pais valorizam e transmitem os conhecimentos e se identifique com professores que se relacionem com os conteúdos da mesma forma que seu pai. Assim, o interesse de Letícia pelo saber estaria

atrelado à forma como seus pais se relacionam com ele e pela procura de professores que se relacionam com os conteúdos de forma similar.

Letícia afirma que não se lembra de nenhum trabalho realizado ao longo dos últimos anos para a escola, mostrando que todos foram feitos sem envolvimento e sem a atribuição de um sentido, mas apenas para ter uma nota atribuída a eles. Pode-se afirmar que esses trabalhos propiciaram a ela uma vivência, mas não uma experiência, se utilizarmos aqui as categorias de Benjamin (1939), uma vez que tais trabalhos não deixaram marcas em Letícia.

O contato com os conteúdos proporcionado pela escola não parece ser suficiente para Letícia se interessar por eles. Aqui, novamente, podemos perceber a questão do alheamento dos adolescentes em relação à cultura, pensando na escola como sua representante. A adolescente parece ter dificuldade em se envolver em algo que não vê aplicação direta, o que também é indicado pelos jovens pesquisados por Spósito e Galvão (2004).

A estudante atribui ao ensino médio a função de proporcionar conteúdos para ser aprovada no vestibular, não enfatizando a questão da aprendizagem de conteúdos para seu cotidiano, apenas da Matemática. A ênfase na importância do ensino médio como etapa de escolarização que possibilitará um futuro melhor é também descrita por diversas pesquisas, como a de Caierão (2008) e Ação Educativa (2007).

Letícia também dá bastante importância à escola como lugar para o estabelecimento de laços sociais com seus pares, afirmando que o fato de ter conseguido aumentar o número de amigos na sala de aula fez com que conseguisse participar mais das aulas e tirar dúvidas. A adolescente afirma que se sente amparada por seus amigos, professores e pelo fato de a instituição que estuda ter poucos alunos, indicando que não sabe como será para ela se formar e entrar na faculdade. Esse medo de sair da escola pode revelar sua dificuldade de entrar no mundo adulto. A proteção que afirma sentir no colégio em que estuda e a relação estabelecida com as autoridades (principalmente seus pais) pode nos fazer pensar que Letícia ainda não percebe que passar para a fase adulta pode lhe trazer benefícios. Ela parece desconfiar que não vai conseguir a satisfação atual de ficar próxima de seus pais e protegida por seu colégio quando for para a faculdade. Podemos fazer um paralelo dessa questão com a discutida por Pereira (1997) e Melman (1997) nas páginas 38 e 39 deste trabalho. Os autores pensam sobre a dificuldade dos adolescentes em perceber que não vão conseguir obter a satisfação que tinham na infância, mas é apenas a partir dessa compreensão que conseguem se separar de seus pais para procurar outro ideal. Melman (p. 35, 1997) discute que, quando o adolescente

percebe que seus pais não são mais suficientes para sustentar esse ideal, precisa buscá-lo em outro lugar, o que ainda não parece ter acontecido com Letícia. A adolescente talvez não tenha conseguido questionar o modelo de seus pais, tendo dificuldade em enfrentar certas situações nas quais se sente menos protegida, indicando que ainda não conseguiu internalizar a autoridade deles nem se sentir amparada por outras figuras.

## 7.2 Aluna 6 – Thais

Thais chegou atrasada à escola no dia em que a entrevista ia ocorrer. Como regra da instituição, quem chega após as 7h15 deve ficar na biblioteca até o início da segunda aula. Dessa forma, não foi possível falar com a aluna naquela ocasião, sendo necessário marcar para a semana seguinte a entrevista.

A aluna tinha 16 anos quando foi entrevistada. Mora com seus pais e tem um irmão. Sua família pertence à classe A1 do Critério Brasil; seu pai possui pós-graduação completa, é empresário e administra o próprio negócio, enquanto sua mãe possui ensino superior completo, é advogada e também administra o próprio negócio.

A estudante revela logo no início da entrevista que está cansada de sua classe, pois percebe que seus colegas têm dificuldade de aceitar opiniões diferentes das deles. Thais se mostra incomodada com as discussões e com a dificuldade de achar companheiros com quem possa conversar sobre assuntos diversos. A aluna atribui essa característica às pessoas que estudam nesse mesmo colégio durante a vida toda, impossibilitando a formação de suas opiniões em contato com pessoas diferentes, como aconteceu com ela, que veio de Belo Horizonte para São Paulo no oitavo ano do ensino fundamental. A aluna ainda percebe que o fato de o colégio ser da comunidade judaica evidencia essa questão. Isso, de acordo com a aluna, se deve à tradição passada dos pais para os filhos, supondo que pensar diferente seria ir contra a tradição familiar. Para tentar melhorar essa situação, acaba conversando com amigos de seu irmão, um ano mais velhos, ou com amigos de fora da escola:

A: [...] Porque eu acho que quem estudou no T. desde pequeno tem uma cabeça muito fechada a tudo. Não só de religião, de tudo. Você não pode... não sei... você não pode pensar numa faculdade diferente, sobre alguma coisa que varia um pouco sobre política, qualquer coisa... qualquer coisa... que quem tá em comunidade judaica a vida inteira não viveu com outras pessoas, não teve essa troca de opiniões. [...] Parece que é um problema ser diferente... ter opinião diferente... Aí procuro falar com quem discute as coisas comigo, até com o meu irmão. Você não precisa

pensar igual à pessoa, mas precisa respeitar o que a pessoa fala e argumentar. Aqui não. Ou você concorda com o que a pessoa tá falando ou você não fala.

P: E você acha que isso é do T.(colégio)?

A: Acho que é mais coisa de comunidade judaica mesmo do que do T. Porque tem aquilo que os seus avós te falaram, seus pais te passaram e, se você falar alguma coisa diferente, eles pegam contra a sua família, eu não sei. Não sei se é porque na minha casa tem muita liberdade pra falar, ou se meu irmão já brigou muito e aí tudo o que eu falar não é nada demais... tipo, ele bateu de frente com a minha avó, por exemplo, com os meus pais... Aí, se eu falar alguma coisa diferente, já é tranquilo...ou se eu falar alguma coisa eu lido diferente. Ele bate de frente e eu procuro argumentar. Mas ele tem as discussões deles e eu, as minhas.

Podemos pensar esse trecho da entrevista de Thais como uma reivindicação da adolescente de querer discutir o que é transmitido por seus pais e professores, não querendo apenas receber a tradição pronta, mas pensar sobre ela e, quem sabe, contribuir para novas formas de refletir sobre ela. A discussão de Arendt (2005a) a respeito da transmissão da tradição pode ser pensada nesse contexto. A autora salienta a necessidade de os adultos protegerem a tradição e o mundo que existe das mudanças trazidas pelas crianças, ao mesmo tempo em que precisam permitir aos seres que chegam ao mundo tomarem parte dessa tradição, acrescentando novas formas de pensar em relação a ela.

Nesse mesmo trecho da entrevista, podemos perceber a importância que Thais atribui a seu irmão. Em certos momentos, a adolescente tenta se posicionar de forma diferente da dele. Não violentamente, argumentando. Além disso, Thais mostra valorizar a postura do irmão em se opor às autoridades e sustentar um lugar daquele que não aceita todas as regras e tradições que lhe são transmitidas. Thais parece procurar uma forma própria de entrar em conflito com a família e seus professores sem, ao mesmo tempo, desvalorizar a autoridade.

Além da relação de conflito com a transmissão da tradição, Thais também percebe o quanto seus colegas não sustentam suas posições, o que é atribuído ao medo de ser diferente do grupo. Essa observação da aluna é pertinente ao pensarmos a respeito da adolescência, já que podemos perceber como uma das características desse momento a necessidade de ser aceito em um grupo e poder ser reconhecido, talvez por causa da queda da imagem dos pais como ideais e da busca por outras pessoas que sirvam de “apoio” nesse momento, como amigos. Além do medo de ter uma opinião divergente dos outros alunos, Thais afirma que a impossibilidade de ter boas discussões com seus colegas se dá pela falta de interesse dos alunos da sala, que, de acordo com a aluna, não buscam estar inteirados nos assuntos discutidos.

Thais também indica que se mostra mais interessada nos assuntos que estão mais próximos da realidade dela, como os reflexos da crise econômica dos Estados Unidos na economia brasileira e particularmente nos negócios de seus conhecidos. De acordo com a aluna, esse foi um tema bastante discutido pela sala por todos terem conhecidos que estavam passando por alguma dificuldade financeira por causa do ocorrido. Essa questão pode nos remeter novamente ao alheamento, uma vez que a aluna percebe que tem mais interesse em conteúdos que se relacionam com o seu dia a dia, não reconhecendo como parte da cultura outros conteúdos. Essa necessidade de atribuição de sentido pragmático para o aprendido pôde ser também observada nas pesquisas de Spósito e Galvão (2004) e Charlot (2001).

A dificuldade que encontra nas discussões com a sua sala pode ser um dos motivos que a levam a gostar bastante de História, evitando entrar em atrito com seus professores ou colegas:

A: História, adoro História. Porque não é alguma coisa que você pode discutir, você não tem que entender a opinião da pessoa, são fatos, o que aconteceu e pronto.

Thais afirma que sente falta de como era a relação professor-aluno na escola que estudava em Belo Horizonte, na qual os alunos levantavam a mão para falar com o professor e, se tinham dúvidas ou queriam falar sobre algo que não era diretamente relacionado à matéria, procuravam o professor fora da sala de aula. De acordo com a aluna, no colégio pesquisado se configura uma maior proximidade dos alunos com os professores, o que, de acordo com a aluna, pode atrapalhar as aulas, pois o professor acaba atendendo esse aluno e dispersando a sala.

Thais indica dar importância à autoridade dos professores e à tradição pela qual os adultos são responsáveis por passar às gerações futuras. Podemos perceber que a aluna atribui aos adultos, que de acordo com ela têm bastante experiência, o papel de modelos. O trecho a seguir ilustra esse movimento:

A: Ah, eu levo muito em consideração quem tem bagagem. Tipo, se eu pego um livro pra ler e tem na orelha a vida da pessoa, eu acho muito legal, porque aí ele teve uma base pra escrever algo diferente... Eu levo muito em consideração a história de vida das pessoas.

A valorização de Thais pelo saber de seus professores diz respeito a um saber que não é apenas referente ao acúmulo de conteúdos, mas a saberes que as pessoas possuem com base nas experiências que acumularam ao longo da vida e, nesse sentido, deixariam marcas, como descreve Benjamin.



Outro dado que podemos salientar é que Thais atribui a seus professores do ensino fundamental a responsabilidade por ter feito com que ela se interessasse por determinados conteúdos. Esses professores eram, em sua maioria, da família de seus amigos, possibilitando uma proximidade maior da aluna com seus professores e coordenadores. Pensando que os alunos transferem a seus professores características de seus pais (Freud, 1914), podemos admitir que o fato de os profissionais da escola de Thais serem de fato figuras ligadas à sua família e à família de seus amigos pode ter feito com que ela se identificasse mais facilmente com eles.

Foi uma professora do ensino fundamental que despertou em Thais o interesse por escrever. De acordo com a aluna, isso ocorreu primeiramente por querer tirar notas boas em suas redações, já que suas notas eram sempre baixas, fato atribuído por sua professora não gostar de seu irmão mais velho. Porém, indica que não queria apenas obter boas notas, mas mostrar para a professora que era capaz de escrever bons textos.

A: Demorou muito pra conseguir não tirar notas baixas por causa do meu irmão. Com essa professora de Português... Eu fazia uma redação enorme, não tinha nenhuma correção, ela escrevia que o texto tava muito bom e me dava B ou C... E todo mundo tirava A. Aí eu fui falar com a coordenadora, que era mãe da minha amiga, e ela ficou falando que eu que tava perseguida. Aí eu mostrei pra ela todos os meus textos e ela foi vendo que era verdade. Aí ela foi falar com a professora e eu fiquei com muito medo da professora...[...] Aí na próxima prova eu tirei A, mas não gostei. Eu falei pra minha mãe que não queria nota por dó, por ela ter se sentido mal. Aí no resto do ano eu me senti mal e não a professora. Achava que ela tava me tratando diferente por causa de ter se sentido mal pelo que ela fez antes.

[...]

P: E como isso te afetou, te prejudicou, te incentivou?

A: Eu comecei a gostar mais de escrever. Porque eu escrevia e ela falava que o texto tava ruim. As pessoas ficavam falando pra eu escrever um texto ruim de qualquer jeito, mas eu não queria. Vou ver se eu escrevo cada vez melhor pra ver se ela me dá uma nota melhor... Aí eu acabei lendo mais, me dedicando mais...

P: Você queria escrever um texto melhor pra nota?

A: Ah, pra provar pra ela que eu merecia nota.

A partir desse trecho da entrevista podemos perceber que Thais acabou investindo mais nos trabalhos de escrita quando passou a achar que precisava provar para sua professora que tinha condições de escrever bons textos. Podemos pensar a necessidade que Thais apresentava pelo reconhecimento da professora, pois não desistiu de escrever, como sugeriram alguns colegas. Assim, Thais começou a se empenhar mais em seus textos, o que se refletiu na qualidade de suas produções, fato percebido posteriormente pela professora de

redação do ano seguinte, que discutia o texto com a aluna e a incentivou a continuar escrevendo.

A: [...] Aí no outro ano, eu não lembro quem era a professora, mas ela conversava comigo, eu escrevia e ela falava o que era melhor mudar... Me chamava pra conversar pra falar sobre o texto. Aí tinha concurso literário na escola e eu entrava... Aí quando eu mudei pra cá eu entrava também... Aí ela falou que eu deveria escrever, que eu não deveria parar. E eu não lembro nem do nome, nem do rosto dela...

P: E você acha que fez diferença ela ter falado isso?

A: Sim, senão eu teria parado. Por causa dessa professora do ano anterior, eu não sabia ainda que gostava, eu queria mostrar pra ela... Aí depois, com essa professora, que eu fui ver que gostava de escrever... Mas eu precisava ver que eu gostava

Essa fala da aluna mostra o papel que essa professora desempenhou em seu gosto por escrever, o qual mantém até hoje. Podemos perceber um percurso de Thais em relação a seu interesse pela escrita. O que começou como uma vontade de provar para sua professora que ela poderia escrever um bom texto se transformou num gosto pela escrita, que ela afirma no entanto já existir antes. Trata-se de um gosto – ou um desejo, pode-se dizer – já instalado, antigo, que foi despertado pelo desafio colocado pela primeira professora. “Eu não sabia que gostava...”. Aqui não podemos ir mais longe, mas Thais exemplifica, como Letícia, os caminhos que o desejo pode buscar para se manifestar. Podemos admitir ainda que talvez o olhar que Thais buscava de sua professora e da instituição escolar era o de se diferenciar de seu irmão mais velho, que aparece como modelo importante para a adolescente.

Essa busca pelo reconhecimento é fundamental para que alguém comece a se interessar por algo, pois o objeto de interesse – no caso, a escrita – tem de mostrar valor para enlaçar o sujeito nessa atividade. Thais não estava apenas preocupada com sua aprovação, uma vez que não parou de se esforçar quando suas notas em redação melhoraram. Ao contrário, continuou incomodada por acreditar que a professora não estava avaliando seus textos como deveria, apenas dando nota por causa de sua discussão com a diretora. O reconhecimento que buscava parece ter vindo no ano seguinte, quando a nova professora a chamava para discutir seus textos, apontando onde era possível melhorar. Na relação com essa professora, Thais parece ter sido considerada uma aluna talentosa para a escrita, sendo valorizada por suas produções e sem ser comparada com seu irmão.

Podemos perceber também que, apesar de afirmar que ainda gosta muito de escrever e querer cursar uma faculdade que a ajude a melhorar nessa atividade, a aluna não fala durante sua entrevista sobre as aulas de redação e suas notas nessa disciplina não são as mais altas de

seu boletim. Isso indica que a escola não parece ser um espaço que facilite sua relação com a escrita, embora seu desejo esteja claramente colocado por ela na atividade de escrever.

Esse dado pode ser pensado com base na forma como Thais se relaciona com as avaliações na escola. A aluna percebe que as avaliações fazem parte da rotina dos estudantes, mas não concorda que é preciso estudar três anos para ser aprovado no vestibular, pois acredita que as vagas não são preenchidas necessariamente por quem mais estuda, fazendo com que ela tenha optado por não estudar ao longo do ensino médio, se esforçando apenas o suficiente para ser aprovada. A aluna indica que, nas matérias pelas quais não se interessa, chega a esquecer o conteúdo estudado logo após a avaliação, sugerindo a pouca implicação da aluna com os conhecimentos transmitidos e relacionando-se com eles superficialmente. Essa forma de se relacionar com o que a escola proporciona pôde ser discutida nos textos de Adorno (1959/1971) a respeito da pseudoformação na página 55 deste trabalho. Segundo o autor, o acúmulo de técnicas e habilidades com o objetivo de adaptação não permite ao aluno ter uma formação que permita o desenvolvimento de sua subjetividade. O trecho a seguir ilustra essa relação:

A: [...] Mas de Física eu sempre fui mal. Ano passado eu precisava tirar essa nota x de Física, aí eu sentei dois dias antes com meu pai, com meu irmão e aí tirei essa nota x exata. Aí, no dia seguinte, vieram me perguntar coisas sobre a matéria e eu não tinha ideia mais da matéria.

Thais afirma que o colégio não deveria se preocupar apenas com a aprovação no vestibular, indicando também que a característica principal de um bom professor é se preocupar com a educação dos alunos e não apenas com a aprovação. Apesar dessa preocupação durante a entrevista, os seus hábitos de estudos relatados no questionário mostram que Thais começou no terceiro colegial uma rotina de estudos diária, provavelmente por causa da proximidade do vestibular, mostrando que não deixa de se preocupar com o que a escola valoriza.

### 7.3 Aluna 7 - Samanta

Samanta tinha 16 anos quando ocorreu a pesquisa. Mora com seus pais e tem dois irmãos. Sua família pertence à classe A2 do Critério Brasil. Seu pai possui ensino superior completo e trabalha com investimentos, enquanto sua mãe cursou até o final do ensino médio e é dona de casa.

Samanta chegou ao meu encontro no horário marcado pela direção. Mostrou-se interessada em falar sobre a sua relação com a escola, com os estudos e com seus colegas. Informou que tira boas notas e é a melhor aluna da sala em relação ao ranking do simulado da série, mas acredita que isso não é reflexo de seu gosto pelos estudos.

A estudante mostra ter mais proximidade com alguns professores do que com outros, e diz que a sua matéria favorita – Química – não é ministrada pelo seu professor favorito. Em relação às aulas dessa disciplina, Samanta diz que não gosta, pois sente que são muito fáceis e acaba tendo de ouvir os mesmos conteúdos repetidas vezes sem necessidade, pois possui grande facilidade para entender os conceitos. Não consegue dizer ao certo por que gosta tanto de química. Apenas afirma que é uma disciplina que vai utilizar bastante no futuro (pois quer ser médica) e tem muita facilidade na compreensão da matéria. A relação da aluna com essa disciplina pode nos dar uma pista no que se refere a seu interesse: apesar de não gostar especialmente nem das aulas nem de seu professor, Samanta talvez se sinta bem ao perceber que consegue aprender essa matéria sem a ajuda do professor, indicando que é independente em seu aprendizado de Química.

Samanta diz que gosta de aulas mais dinâmicas, que ocorrem na “sala digital” e não precisam de cópia<sup>13</sup>. Também gosta das discussões propostas nas aulas de Redação e das aulas de História, por sempre ter conteúdo novo – o que não ocorre nas aulas de Química.

Samanta afirma que seus professores favoritos são aqueles que têm interesse pela vida dela além da escola. Essa vontade de ser percebida não só como aluna também foi observada nas pesquisas de Caierão (2008), Gracioli (2006), Tiné (2009) e nos textos de Spósito e Galvão (2004) e no relatório Ação Educativa (2007). Ao falar que gosta da professora de Biologia, Samanta diz que:

Ela é aberta, assim, ela conversa, não é aquela professora que não tem nenhuma ligação pessoal com você.

A aluna ressalta que acha importante não ser tratada como criança, reafirmando a hipótese de que não quer ser vista apenas como aluna e indicando que quer ser igual aos adultos. Por isso, gosta dos professores que propõem atividades envolvendo discussões

---

<sup>13</sup> Algumas aulas são realizadas numa sala na qual os professores utilizam slides e fornecem cópia deles para os alunos, fazendo com que eles não necessitem copiar os conteúdos durante as aulas.

consideradas polêmicas por ela, pois acredita que consegue mostrar aos professores que pode participar de discussões produtivas:

Ele (professor de Redação) não põe a gente como criança, sabe, põe umas discussões que precisam de maturidade e eu acho que a gente consegue discutir, realmente consegue. Porque eu acho que tem professor que trata a gente que nem idiotas, que falam ‘ah, vocês são crianças’

A aluna ainda conta que alguns professores considerados mais próximos falam sobre seu namoro com um colega de sala, emitindo opiniões desfavoráveis sobre o relacionamento. Apesar de gostar desses professores e da proximidade com eles, afirma que se irrita com o excesso de comentários, mas não se manifesta a esse respeito. Samanta diz que teve uma conversa com a diretora do colégio, na qual foi decidido que não iria namorar durante o período em que estivesse na escola, o que foi acatado por ela, apesar de discordar da situação. Esse episódio suscita a questão do espaço da adolescência no colégio, uma vez que a imposição de limites é necessária, enquanto a compreensão de que os alunos em questão são jovens também precisa ser considerada pela instituição.

A aluna parece relacionar seu desempenho em determinada disciplina com o seu gosto por ela, como foi apontado em relação à Química. Afirma que acha mais difícil estudar História por não conseguir ver relação entre os fatos ensinados e sua realidade, o que corrobora os resultados obtidos por algumas pesquisas, como as de Caierão (2008), Charlot (2001) e Spósito e Galvão (2004), que destacam o olhar dos alunos para a distância do que têm de aprender na escola e a sua realidade. A aluna mostra como se relaciona diferentemente com História Judaica depois de ter ido para o projeto da Marcha da Vida, que proporciona aos jovens uma viagem para a Polônia e depois para Israel:

[...] Eu pelo menos não gostava muito (de História Judaica) [...]. Aí veio a Marcha e mudou tudo completamente. Antes a gente só ficava vendo as datas, quem fez o quê, quando quem subiu no poder, bláblá, quando aconteceu... A gente não estudava o que aconteceu no holocausto. Aí a gente foi pra Marcha e começou a ter uma noção de tudo aquilo que tavam passando, que não era uma coisa chata, é uma coisa que aconteceu, como foi triste...

O contato com os campos de concentração pode ter feito com que Samanta se interessasse mais pela disciplina de História Judaica por permitir que ela se reconhecesse como parte daquilo que estuda. A discussão do alheamento pode ser importante nesse momento, pois a identificação de Samanta com o que seus antepassados passaram pode ter “quebrado” essa distância dela em relação à cultura.

Podemos ainda pensar que, talvez, o interesse de Samanta despertado pela visita aos campos de concentração a remeta às suas investigações infantis. Tentar compreender pelo que passaram seus antepassados e ter dados sobre a cultura à qual pertence pode ser mobilizador para que Samanta tente responder à pergunta que todos se fazem: “De onde viemos?”, possibilitando que goste de estudar a história do povo judeu.

Quando afirma que teve alguma dificuldade em certa matéria, diz que, depois de se empenhar, conseguiu reverter à situação e até gostar do conteúdo após aprendê-lo:

[...] Comecei a achar a matéria (Matemática) horrorosa. Não sabia fazer os exercícios. Eu sabia a matéria, mas não sabia fazer os exercícios. Aí eu comecei a me empenhar e tal, a fazer as listas (de exercícios) que ela dava, aí eu melhorei muito, aí eu comecei a falar que Matemática é legal, eu pensei ‘ah, eu consigo’, aí comecei a gostar

A relação da facilidade e do gostar aparece novamente nesse trecho da entrevista. Samanta parece valorizar o fato de sempre conseguir se superar sozinha, dando grande importância a ter êxito em algo por si só. Tanto no questionário quanto na entrevista, indica que não precisa de auxílio nem para aprender nem para estudar (nem dos professores que ministram as aulas). Samanta parece gostar de algo porque consegue realizá-lo com sucesso e não porque valoriza o que está aprendendo. Na realidade, ela parece valorizar a si mesma e a seu desempenho. Na fala acima, esse dado pode ser percebido: quando apresenta dificuldade, a matéria é “um horror”, mas, se consegue compreendê-la, a própria matéria passa a ser interessante. Ou seja, o objeto não é posto em questão, apenas o seu envolvimento e sua capacidade de ser reconhecida por seu bom desempenho são importantes para a aluna.

Além das boas notas, Samanta afirma que valoriza os elogios dos professores em relação ao seu desempenho:

- [...] Às vezes eu tô animada, que vai ter aula disso, vai ter aula daquilo, que eu fiz uma redação muito boa, que eu quero que o professor me elogie, aí eu quero vir pra escola para isso, aí eu acordo e venho.

- Você acha que isso é importante, os elogios?

- Elogiar? Sim, acho que motiva. Acho que o professor tem que elogiar, se não elogiar, fica ‘ah, tá bom, legal’. Se ninguém fala nada, broxa muito.

- E os professores costumam falar?

- Ahã, eles falam quando eu vou muito bem: ‘nossa, você foi bem nessa prova, hein!’ ou ‘parabéns’, ou ironicamente falam: ‘ah, você foi bem, mas podia ter ido melhor, hein’ e com aquela cara, com um sorriso na cara, rindo, de brincadeira.

- Você acha que tirar um 10 sem elogio e com elogio faz diferença?

-Sim, tipo, tirar um 10 e olhar pra você e não falar nada é muito diferente de falar 'nossa, parabéns, vou usar sua prova como gabarito!' É muito diferente, você se sente, assim, orgulhosa

Essa questão do elogio também é apontada por Caierão (2008), que mostra como os alunos pesquisados ficam felizes quando se sentem reconhecidos pelos professores e por seus colegas de sala. Essa fala parece indicar que Samanta ainda precisa do olhar de outra pessoa para se sentir valorizada. Nesse sentido, parece querer, por um lado, ser independente (de seus professores e pais) e, por outro, ainda precisar do reconhecimento do outro. Podemos ainda pensar no que foi ressaltado no capítulo 1 a respeito da afirmação de Bzuneck de que os alunos que se esforçam apenas para receber elogios estariam motivados pelas razões erradas, não se apropriando de sua aprendizagem.

Em relação aos hábitos de estudos, Samanta diz que não estuda todos os dias, que faz as lições apenas quando os professores pedem, mas só estuda na véspera das avaliações. Esse dado também foi encontrado por Lelis (2005). Ele observou que os alunos pesquisados não possuem uma rotina de estudos nem dedicação nessa atividade se não for atrelada a avaliações que valem nota. Mesmo nas disciplinas que afirma ter interesse, Samanta não parece gostar de estudá-las:

Com Biologia, por exemplo, pra mim é uma coisa que eu gosto, mas que pra estudar não rende. Eu começo, aí eu leio, leio, leio, aí eu não entendi, aí eu volto, aí vejo a figura na página de antes, aí volto pra fazer a ligação, aí continua, mas não rende, não queria precisar ficar voltando. [...]. Não rende meu tempo, parece que eu fico lá fazendo nada. Tá, eu sei que tô estudando, mas pra mim parece que não fiz nada o dia inteiro. Eu passei o dia sentada, parece que não fiz nada, dá vontade de comer, de beber, de mexer em alguma coisa, de ver TV, mas tem que estudar

Aqui nos encontramos com o paradoxo de um aluno que não consegue concentrar-se justamente naquilo que aparentemente mais deseja estudar. O desejo não parece estar na mesma direção do seu interesse nesse caso. Os comentários de Freud a respeito de Leonardo, assim como os de Zizek, na página 32 deste trabalho, nos ajudam a lembrar de que desejar não leva necessariamente ao interesse ou à livre curiosidade.

Samanta revela gostar bastante dos seus colegas de sala. Afirma que, ao contrário da outra classe, sua sala é sempre bagunceira, mas, de acordo com ela, isso permite que todos se manifestem e possam participar das discussões. Além do relacionamento com os colegas dentro da instituição escolar, a adolescente diz sempre sair no fim de semana com os colegas de sala, mostrando a importância da sociabilidade na instituição escolar. A importância do grupo de jovens é ressaltada por Melman (1997), como discutido no capítulo 2 deste trabalho.

#### 7.4 Alunos 10 – Daniel

Daniel chegou para a entrevista e se mostrou bastante disponível em participar da pesquisa. O adolescente tinha a idade de 15 anos quando foi entrevistado. Sua família se encontra na classe A2 do indicador de classes sociais. Mora com seus pais e seus quatro irmãos. Tanto seu pai quanto sua mãe trabalham em administração de empresas, apesar de terem apenas terminado o ensino médio.

O adolescente diz se interessar bastante por música e por esportes. Em relação à música, ele conta que chegou a fazer aula de violão, mas parou por conseguir “tirar” as músicas sozinho, sem a ajuda do professor. Podemos observar, porém, que, mesmo com essa facilidade, Daniel não investiu em seu aperfeiçoamento no instrumento, pois, ao parar a aula, também parou de praticar. Esse dado mostra que, mesmo ao se tornar autônomo em relação a seu interesse, Daniel não continuou a investir nele. Esse comportamento pode se relacionar à falta de perspectivas do aluno nessa atividade, uma vez que afirma que nunca quis ser músico, apenas gostava de tocar com os amigos. Talvez seja possível admitir que Daniel não estivesse realmente interessado na atividade de tocar o violão, pois, se esse fosse o caso, o fato de não perceber uma utilidade nessa aprendizagem não teria feito com que parasse de treinar.

A influência da mãe em suas escolhas aparece em diversos trechos da entrevista, sendo importante para o adolescente que a mãe aprove suas decisões (como a de tocar violão, fazer musculação, jiu-jítsu, para escolher o tema na disciplina de Projetos ou onde poderia fazer intercâmbio). O trecho a seguir indica que a mãe de Daniel acaba respondendo ao que seu filho lhe pede, fazendo em algumas ocasiões tarefas pelo filho:

A: Minha mãe deu a ideia (do tema para Projetos). Eu falei ‘mãe, eu preciso de um tema pro meu TCC’. Aí ela falou pra fazer isso.

A fala do aluno sobre a escolha do tema de Projetos mostra que, mesmo ele não gostando do tema sugerido por sua mãe, acabou acatando a sugestão e, como consequência, não gostou de realizar sua pesquisa durante o primeiro ano do ensino médio. Podemos supor que Daniel conseguiu se envolver mais em sua pesquisa depois dessa experiência, já que a pesquisa que estava realizando quando foi entrevistado era sobre a relação entre a prática de jiu-jítsu e a agressividade das pessoas. O aluno afirmou que estava gostando de pesquisar o tema, que foi escolhido por ele.



Daniel diz que gosta das matérias da área de Exatas, o que atribui à sua facilidade. Porém, ter facilidade em Exatas não faz com que deixe de ficar constantemente em recuperação nessas disciplinas, o que, de acordo com Daniel:

A: [...] Eu sempre tive mais facilidade pra Exatas. Por mais que eu pegasse sempre recuperação de Matemática, mas é por vagabundagem, sabe, não é por não saber.

Daniel diz que suas notas em Exatas acabam ficando aquém da média exigida pelo colégio por causa da sua falta de vontade em realizar as tarefas requisitadas, deixando que suas notas de conceito e de lições de casa abaxiem a média final. Podemos notar ainda que esse movimento do aluno não foi modificado ao longo dos anos, o que faz com que Daniel pegue recuperação todo ano desde a 3ª série do ensino fundamental. Esse dado pode nos sugerir que talvez Daniel realmente se interesse pelas disciplinas de Exatas, indicando que gosta do raciocínio exigido por elas. Daniel parece não gostar das regras instituídas e da necessidade de ser cobrado por sua mãe e professores a todo o momento.

Assim como os alunos pesquisados por Meirnez (2005), o aluno parece ter certa restrição em investir em disciplinas nas quais apresenta dificuldades. Esse dado aparece quando o aluno conta que pensou em prestar Direito há alguns anos, mas desistiu pela exigência da profissão em relação à leitura. Assim, o aluno nos indica que as dificuldades que apresenta não são compreendidas como desafios passíveis de ser superados, mas como algo que não deve ser investido, diante da possível frustração.

Essa tentativa de evitar frustrações também pode ser percebida quando o aluno fala sobre sua relação com disciplinas como Português e Redação, sugerindo que não se empenha em tentar melhorar nessas matérias, pois acredita não ser possível. A fala do aluno indica que não consegue melhorar nessas disciplinas por ter grande dificuldade em se expressar quando escreve, o que não ocorre quando participa de discussões. Assim, seu desempenho é prejudicado nas disciplinas de Humanas, pois, de acordo com o aluno, mesmo quando sabe a matéria, muitas vezes não consegue mostrar para o professor:

A: [...] Oralmente eu sei fazer isso perfeito, sabe? Mas, é... quando eu vou escrever, botar no papel, assim, não sei se eu me perco, ou alguma coisa que eu faço mas, tipo, fica ruim. Tanto que, é... há uns dois anos atrás eu fiz professor particular de Redação...ano passado não peguei, mas o que foi interessante há uns dois anos atrás eu fui fazer aula particular, né? Aí ela me dava temas, e aí ela sempre dava o tema e eu discutia com ela o tema... Ah, ano passado eu também fiz aula, agora que eu lembrei e ela falou a mesma coisa. Que eu argumentava perfeitamente, eu não conseguia escrever aquilo, que, tipo, era excelente na argumentação oralmente, entendeu? A gente discutia o tema, ela falava, ah, isso tá muito bom, eu pegava, botava exatamente essas ideias no papel, só que não ficava tão bom, entendeu?

Podemos pensar que Daniel apresenta dificuldades em conseguir formalizar seus pensamentos. Mostra ter dificuldades em realizar as tarefas de casa, em escrever redações e responder às perguntas das disciplinas de Humanas, mesmo sabendo desenvolver esses temas oralmente. Esses dados podem nos indicar uma semelhança com o descrito a respeito de Leonardo da Vinci, sobre sua dificuldade em conseguir colocar em suas pinturas o que havia estudado na natureza. Daniel talvez perceba que não consegue colocar em palavras tudo o que está pensando, afastando-se da escrita. Aqui, novamente, podemos pensar em como Daniel lida com suas dificuldades, parecendo desviar-se do que não sabe se terá êxito.

Como os resultados nas avaliações não têm sido satisfatórios, o aluno fala que está tentando modificar sua forma de estudar, mas não deixa de salientar que essa decisão foi tomada pela coordenadora do colégio e por sua mãe. O cronograma de estudo a ser adotado por Daniel foi estruturado sem a sua participação:

A: [...] É que a coordenadora me fez estudar agora, porque ela botou um plano de estudos, aí minha mãe resolveu aderir.

P: Sua mãe, não você?

A: É, minha mãe e a coordenadora tiveram uma reunião e aí eu fui comunicado que eu tinha que estudar todo dia agora.

P: E como foi esse comunicado?

A: Daniel, agora eu vou montar um plano de estudo para que você estude todo dia, a coordenadora falando assim... [...].

A intervenção de sua mãe e da coordenadora em sua rotina de estudos não parece incomodar o aluno. Daniel parece achar natural que outras pessoas tomem conta dessas questões para ele. Podemos perceber que o envolvimento nos estudos é mínimo, ocorrendo apenas para a aprovação no colégio. No entanto, Daniel não parece desinteressado em aprender o que a escola oferece. Participa das discussões, percebe que tem bons desempenhos nas avaliações de Exatas etc. Assim, talvez possamos retomar a ideia de que Daniel se mostra distante do oferecido pela escola e não gosta da cobrança feita pela instituição.

O aluno indica que dá importância aos estudos, sugerindo que, apesar de sua mãe controlar seus estudos de perto, percebe que poderia enganá-la e não estudar, atitude que não realiza. Esse dado nos leva a pensar que, apesar da heteronomia apresentada e da necessidade

de outra pessoa organizar seus estudos, Daniel parece compreender que precisa estudar e o faz mesmo sabendo que poderia enganar a mãe:

P: E você tá conseguindo?

A: Sim, tô fazendo bonitinho e tal, acho que, desde que começou a história, o único dia que eu não estudei foi ontem porque minha mãe falou que eu não precisava estudar.

P: Que você tava liberado.. sua mãe que organiza isso, se ela fala que tá liberado, que você não precisa estudar... [...]

A: É, tipo, eu, claro, se eu virar e falar assim, que eu vou estudar e não falar nada pra ela e ficar no meu quarto fingindo que tô estudando, é óbvio que eu não vou estudar, mas ontem por exemplo eu tinha um monte de coisa pra fazer, aí eu liguei pra ela e falei: mãe, eu tenho tanta coisa e tanta e tal tal tal coisas pra fazer é...posso não estudar hoje? 'Tá bom.' Então tá bom, pronto, entendeu?

No entanto, o aluno aponta no questionário que não faz as lições quando não são cobradas pelos professores. Isso indica que ele se empenha nos estudos apenas quando é diretamente cobrado, como observado na pesquisa de Lelis (2005). Mesmo que Daniel afirme que está estudando mais, os resultados não podem ser observados em seu histórico escolar, o que pode ser entendido pela falta da relação que o aluno estabelece com o que precisa aprender. As médias do aluno durante o terceiro ano do ensino médio estão mais baixas que as do segundo ano, sendo as únicas exceções as matérias de História, Filosofia e Cultura Judaica<sup>14</sup>. Uma hipótese para esse dado é o fato de o aluno estar frequentando um cursinho concomitantemente com o término do ensino médio, tendo, assim, mais aulas e menos tempo para se dedicar aos estudos.

Além da influência de sua mãe, Daniel também parece ter outras pessoas como modelo, como seu avô. De acordo com o adolescente, a vontade de prestar Engenharia no vestibular é decorrente tanto de sua facilidade com números quanto da vontade que seu avô tem de ter algum de seus netos seguindo sua profissão. No entanto, podemos perceber que Daniel não dá ênfase em sua entrevista sobre sua relação com os professores do colégio. Apesar de indicar que gosta de alguns professores e de acreditar que eles são pessoas legais, não percebe influência direta entre as disciplinas das quais gosta e seus professores favoritos. Esse dado pode nos fazer pensar que o adolescente ainda se mostra bastante próximo de seus

---

<sup>14</sup> É preciso ressaltar que a comparação entre esses resultados é parcial, pois as notas do segundo ano já foram fechadas (as notas do histórico são depois da realização das recuperações e exames finais), enquanto nas do terceiro ano só constam as avaliações trimestrais.

modelos familiares, não tendo conseguido se identificar com os outros modelos oferecidos pela escola.

Daniel se considera um aluno interessado e acaba procurando diversos temas de seu interesse sozinho, sem a mediação de professores ou de alguém da família, o que, de acordo com uma de suas professoras, faz com que tenha muita “cultura inútil”. Porém, podemos pensar que essas curiosidades buscadas pelo aluno são mostras de como ele se relaciona com o que gosta quando não é cobrado, quando fica livre para procurar ler sobre assuntos que deseja saber mais. Daniel não tem clareza de por que busca essas informações ou por que se lembra de tantos dados considerados “inúteis”. Diz que tem de fato interesse nessa procura, sem preocupações em relação à utilidade desses conhecimentos:

A.: Aí, por exemplo, sempre que tem alguma coisa de Biologia mais interessante, tipo, alguém faz uma pergunta mais, sei lá, quantos dias vive uma minhoca, a professora vira pra minha cara e pergunta ‘quantos?’ e eu viro e digo ‘três’ e são realmente três. Não sei por que, mas eu sei. E ela acha que eu assisto o dia inteiro o Discovery Channel. Não é isso, mas não sei de onde eu tiro isso, mas eu sei dessas coisas, eu lembro essas coisas.

[...]

P: Então você tem interesse por essas curiosidades

A: Sim, essas coisas assim, sim... né, eu vou atrás indiretamente. Eu acabo indo na internet mexendo, mexendo e acabo chegando nessas coisas, mas indiretamente... tipo, putz, quantos dias tem uma minhoca, sabe?

Podemos perceber, então, que os interesses de Daniel não parecem ter lugar na escola. Seu interesse por esportes, música e para procurar curiosidades consideradas “inúteis” é realizado fora do cotidiano escolar. O adolescente julga que dentro da escola há espaço apenas para cobranças em relação a seu desempenho, o que faz com que o hábito de estudo seja desprazeroso, mesmo em relação às matérias que gosta mais, já que sempre pega recuperações e precisa ser constantemente cobrado para se dedicar mais. Daniel parece alheio ao que lhe é apresentado pela escola e, por isso, se coloca à parte do que a instituição propõe, tornando-se voluntariamente heterônomo em relação ao que lhe é cobrado, o que não ocorre em sua busca por seus interesses “inúteis”. Apesar de falar sobre essas cobranças, Daniel não afirma em nenhum momento que seu gosto pelos números e pelo raciocínio matemático foi afetado, mostrando que a escola, apesar de não facilitar sua relação com as disciplinas de Exatas, também não impede que o aluno continue gostando delas.

## **8. Considerações finais**

Este trabalho teve como objetivo verificar o que leva estudantes do ensino médio a se interessar pelo saber. Esse tema mostrou-se, porém, difícil de estudar, uma vez que o interesse pelo saber não aparece de forma clara ou direta nas falas desses adolescentes e se encontra relacionado com outras questões, dentre as quais as de ordem subjetiva. A relação dos alunos com o saber é também determinada por questões inconscientes, que podem aparecer no discurso dos sujeitos, mas são difíceis de ser percebidas com uma única entrevista.

O contato com os adolescentes permitido pela instituição foi, porém, suficiente para levantar algumas questões para a discussão a respeito do interesse pelo saber apresentado por esses adolescentes. A facilidade em aprender determinado conteúdo, a relação com a autoridade, a forma como as aulas são estruturadas, o distanciamento dos alunos ante os objetos da cultura e os objetivos do ensino médio se mostraram fatores relevantes para a discussão.

Pudemos, primeiramente, observar que os alunos se mostram bastante influenciados pelas figuras de autoridade que lhes servem como modelos, principalmente seus pais. Os adolescentes indicaram sentir necessidade de serem reconhecidos por seus pais e se aproximam de atividades aprovadas ou valorizadas por eles. Essas indicações podem nos fazer pensar que a crise da autoridade, tão discutida atualmente, não parece ter atingido muito os adolescentes desta pesquisa. Ao contrário do que poderíamos pensar, os pais parecem ser respeitados pelos adolescentes e sua autoridade não foi colocada em xeque pela maioria dos alunos.

A proximidade dos alunos com suas famílias talvez possa ser explicada pelo fato de a escola estudada ser judaica. Apesar de esse colégio não ser ortodoxo, podemos admitir que a comunidade judaica valoriza a unidade familiar, o que talvez faça com que os adolescentes desta pesquisa sejam mais próximos de seus pais do que os estudantes de outras instituições. Essa proximidade pode ter diversas consequências no que se refere à forma como alguns desses alunos se relacionam com outras figuras de autoridades e com seus pares, já que talvez apresentem dificuldade de se separar das figuras paternas para procurar outras que sirvam de modelo. Essa questão não pôde ser aprofundada neste trabalho, mas, no entanto, se mostra importante para a compreensão da relação dos adolescentes com as figuras de autoridades.

Os estudos de caso realizados permitiram observar algumas formas de os adolescentes se relacionarem com as figuras de autoridade: Samanta parece não valorizar as autoridades e

se opor a elas, apesar de precisar do reconhecimento de seus professores. A adolescente parece mostrar certo descaso com as autoridades, mas sua necessidade de reconhecimento mostra que ela não deixa de demandar amor para elas. Letícia, ao contrário, valoriza as autoridades presentes em sua vida, mostrando respeito e admiração por elas, do que decorre certo medo de decepcioná-las. Thais, por sua vez, parece admitir a importância das autoridades que a cercam e procura formas de se relacionar com elas, preservando certa autonomia. Daniel, apesar de mostrar que reconhece certos adultos como figuras de autoridade, parece alheio ao que eles lhe propõem, não entrando em conflito com elas, fazendo o que acredita ser necessário para não ter de lidar com possíveis discordâncias.

Os professores, por sua vez, não foram mencionados frequentemente pelos alunos como modelos a ser seguidos, sendo mais valorizados por terem boa didática e permitirem que os adolescentes participem das aulas.

A ênfase dada à didática dos professores não tendeu a ser acompanhada pela valorização dos conhecimentos dos professores acerca da cultura. Os alunos propenderam a preferir professores que transmitem os conteúdos de forma direta e relacionada às avaliações, indicando a importância dada ao desempenho, tanto pela instituição escolar, quanto pelos alunos e seus pais.

A formação voltada para a crítica e para a autonomia raramente aparece no discurso dos adolescentes pesquisados, que ressaltam a necessidade de estudar principalmente para serem aprovados em boas instituições de ensino superior. No entanto, os alunos entrevistados, em sua maioria, não atribuem seu desinteresse ao fato de precisarem estudar para as provas e para o vestibular. Ao contrário, os adolescentes tendem a dar mais importância ao estudo por causa dessas avaliações. Essa observação revela que os alunos têm mais interesse por conhecimentos que possam ser utilizados de forma imediata. O interesse dos alunos pelos conhecimentos de aplicação não imediata ou não aplicáveis, que poderiam ser aprendidos, relacionados, adquirindo sentido para cada um deles, não pôde ser observado. Os objetos da cultura parecem não ser percebidos como parte da tradição e da história dos alunos, indicando seu alheamento em relação a eles.

O fato de a escola ser judaica não parece ter influenciado essa relação dos adolescentes com a cultura, apesar de o judaísmo ser considerado uma cultura que preza o conhecimento e o estudo. Talvez não tenha ocorrido essa diferenciação pelo fato de a escola não ser ortodoxa, assemelhando-se às escolas laicas, tendo apenas mais disciplinas no currículo básico, como

História Judaica, Cultura Judaica e Língua Hebraica, que parecem ser aprendidas do mesmo modo que as demais disciplinas, ou seja, também se mostram alheias aos interesses dos alunos.

A experiência que a escola tem ofertado aos alunos, segundo a percepção desses, parece não ser distinta da que é oferecida à maioria das pessoas na modernidade: a vivência. A ênfase nas avaliações, a falta de tempo para desenvolver os assuntos abordados e a importância dada à didática dos professores, aspectos que foram ressaltados pelos alunos, talvez propiciem apenas a memorização dos conteúdos, impedindo que eles se apropriem criticamente deles.

Talvez por causa da importância dada pela educação em geral às avaliações e ao que elas implicam em relação à apropriação dos conteúdos, certos interesses que poderiam ter espaço dentro das escolas não são por elas incentivados e acabam sendo desconsiderados, fazendo com que acabe dependendo do adolescente e de sua família a procura por outro lugar no qual possam desenvolvê-los. No entanto, o currículo adotado por boa parte das instituições escolares e o tempo de estudo que cada aluno precisa dedicar para conseguir bons resultados nas avaliações talvez façam com que os adolescentes não tenham como investir em seus interesses. As atividades que realizam fora do período escolar não são as que necessariamente despertam prazer, mas as consideradas importantes para o futuro, como a aprendizagem de outros idiomas ou o treino de atividades físicas.

É possível que essas questões, suscitadas pelo presente trabalho, possam ser mais bem trabalhadas no contato contínuo que um pesquisador venha a ter em uma rotina de trabalho de psicólogo escolar com os adolescentes. Por lidar com categorias da psicanálise – como o desejo de saber –, o contato prolongado com os alunos torna-se necessário e poderá permitir maior aproximação à lógica do discurso de cada adolescente. O trabalho realizado desse modo poderá levar em consideração a transferência que os adolescentes venham a estabelecer com esse psicólogo. Futuras pesquisas desse tema também deverão levar em conta a necessidade de realizar um número maior de encontros.

Assim, pode-se concluir que a presente pesquisa, dentro dos limites por ela enfrentados, levantou questões que poderão guiar profissionais em escolas, bem como abriu caminho para novas investigações, em busca de propostas que levem a escola de hoje a ser mais capaz de dar lugar para o encontro e para o desenvolvimento do interesse de cada aluno pelo saber e pelo mundo que o cerca.



## **Referências Bibliográficas**

AÇÃO EDUCATIVA (ONG). *Que ensino médio queremos?* Guia para a realização de grupos de diálogo, 2007. Disponível em:

<http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/ensino-medio-conferencia.pdf> .

Acesso em: 3 de maio de 2010.

ADORNO, T. W. (1959). Teoría de la pseudocultura In: T.W. Adorno Escritos Sociológicos I, obra completa. 8 (A. G. Ruiz, trad.). Madri: Ediciones Akal, S.A, 2004. p. 39-78.

\_\_\_\_\_. (1967a). Educação após Auschwitz. In:\_\_\_\_\_ *Educação e emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

\_\_\_\_\_. (1967b). Educação – para o quê? In:\_\_\_\_\_ *Educação e emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A, 1995. p. 139-154.

AQUINO, J.P. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In:\_\_\_\_\_ *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas na escola*. São Paulo: Summus, 1999. p. 131-154.

ARENDT, H. (1954a). A crise na educação. In:\_\_\_\_\_ *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005. p. 221-247.

\_\_\_\_\_. (1954b). O que é autoridade? In:\_\_\_\_\_ *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005. p. 127-187.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS E PESQUISA. Critério de classificação econômica Brasil, 2010. Disponível em: <http://iestrategy.com/main/wp-content/uploads/2010/02/CCEB.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2010.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda., 1977.

BASTOS, M. B. Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise. 130 folhas. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2003.

BENJAMIN, W. (1939). Sobre alguns temas em Baudelaire. In: \_\_\_\_\_ *Charles Baudelaire – um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 103-151.

BLEICHMAR, S. *Violência social – violência escolar: de la puesta de limites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em 20 de abril de 2010.

BRZEZINSKI, I. *A formação e a carreira dos profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades*. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 141-158.

BZUNECK, J. A. *A motivação do aluno: aspectos introdutórios*. In: Boruchovitch, E. e Bzuneck, J. A (org), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2001. p. 9-36.

CALLIGARIS, C. A adolescência como ideal cultural. In: \_\_\_\_\_ *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000. Disponível em:

<http://www.chasqueweb.ufrgs.br/~slomp/edu01011/calligaris-adolescencia-cap-4.pdf>. Acesso em: 5 de maio de 2010.

CAIERÃO, I. S. *Jovens e escola: trajetória, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas do Ensino Médio*. 355 folhas. Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CHARLOT, B (org). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHAUÍ, M (1989). *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2000.

DE CESARIS, D. M. et al. *A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir da década de 1980*. In: *Revista Estilos da Clínica - Volume 15 - número 02 - 2º semestre de 2010 (no prelo)*.

FRANÇA, S.A.M (1999). Autoridade e autonomia: fundamentos do mundo dos homens. In: AQUINO, J. P. *Autoridade e autonomia na escola – alternativas teóricas e práticas na escola*. São Paulo: Summus. p. 155-168.

FLEIG, M. (2000) Tese do Declínio da Imago Social do Pai e o Descolamento da Autoridade. In: Lajounquiera, L. e Kupfer, M.C. *A Psicanálise, a Educação e os Impasses da Subjetivação no Mundo Moderno*. Anais do II Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI. p. 21-30.

FORBES, J. *Você quer o que você deseja?* 4ª Ed. Rio de Janeiro. Editora Best Seller LTDA, 2003.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. 38ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2004.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1980.

FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: *Salomão, E. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*.

\_\_\_\_\_. (1910). Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância. In: *Salomão, E. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*.

\_\_\_\_\_. (1914a). À guisa de introdução ao narcisismo. In: *Salomão, E. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*.

\_\_\_\_\_. (1914b). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: *Salomão, E. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*.

\_\_\_\_\_. (1921). Psicologia de grupo de análise do ego. In: *Salomão, E. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*.

\_\_\_\_\_. (1927). O futuro de uma ilusão. In: *Salomão, E. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*.

\_\_\_\_\_. (1930). Mal Estar na Civilização. In: *Salomão, E. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: Frigotto, G. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, R.J: Vozes (coleção Estudos culturais em educação), 1998. p. 76-99.

GIOVINAZZO, Jr., C. A educação escolar segundo os adolescentes: um estudo sobre a relação entre a escola e seus alunos. In: CROCHIK, J.L. et al. *Teoria crítica e formação do indivíduo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 227 – 244.

GRACIOLI, M.M. *A concepção subvertida de futuro dos jovens: a trajetória pelo Ensino Médio*. 262 folhas. Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita – Campus Araraquara (SP). Araraquara, 2006.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: Boruchovitch, E. e Bzuneck, J. A (org), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2001. p. 37-57.

GUTIERRA, B. C. C. *Adolescência, Psicanálise e Educação: o mestre “possível” de adolescentes*. São Paulo: Ed. Avercamp, 2003.

GREEN, A. *Narcisismo de vida, de morte*. São Paulo: Editora Escuta, 1988.

KUPFER, M. C. *Relação professor – aluno: uma leitura psicanalítica*. 94 folhas. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1982.

\_\_\_\_\_. *Desejo de saber*. 214 folhas. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. Por uma vara de vidoeiro simbólica. In: AQUINO, J. P. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas na escola*. São Paulo: Summus, 1999. p. 85-100.

\_\_\_\_\_. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. 2ª. Ed. São Paulo: Ed. Escuta, 2001.

\_\_\_\_\_. Amor e saber: a Psicanálise da relação entre professor e aluno. In: Cohen, R.H.P. (org). *Psicanalistas e educadores*, Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009. p. 19-32.

LAVILLE, B. et al. [Note de synthèse] *Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation*. In: *Revue Française de Pédagogie*, n. 151, avril – mai - juin 2005, p. 111-162. Disponível em: <http://www.inrp.fr/publications/edition->

electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\_RF151\_8.pdf Acesso em: 17 de dezembro de 2010.

LELIS, I. *O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 137-160, maio/ago. 2005.

LESSA, C. et al. *Pobreza e política social: exclusão nos anos noventa*. Revista Praga. Nº 3. Setembro de 1997.

MELMAN, C. Os Adolescentes estão sempre confrontados com o Minotauro. In: Melman, C. (org). *Adolescência entre o Passado e o Futuro*. 2. Ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999. p. 29-44.

MEINERZ, C.B *Adolescentes no pátio, outra maneira de viver a escola: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana*. 208 folhas. Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

NOSELLA, P. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: Frigotto, G. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, R.J: Vozes (coleção Estudos culturais em educação), 1998. p. 166 – 188.

PARO. V. Parem de preparar para o trabalho. Trabalho apresentado no Seminário “Trabalho, Formação e Currículo”, realizado na PUC-SP de 24 a 25/8/1998 e publicado. In: FERRETTI, Celso João et al (Org). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120. Disponível em

[www.edilson santos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc](http://www.edilson santos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc). Acesso em: 5 de agosto de 2010

PETRI, R. *O lugar do profissional no tratamento institucional da criança psicótica: analista ou educador?* 150 folhas. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

SILVA, A. de J. *Didática da partilha de saberes com jovens: um estudo a partir dos significados atribuídos por estudantes às práticas pedagógicas inovadoras de seus professores*. 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, no período de 07 a 10 de outubro de 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-3475--Int.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2010.

SILVA, J. M da. O Ensino Médio e a educação profissional. In. *Estrutura e funcionamento da educação básica*. Vários autores. 2.a Ed. Pioneira Thomson Learning, 2002.

SPÓSITO, M.; GALVÃO, I. *A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência*. In: Revista Perspectica, Florianópolis, v. 22, n. 02, jul./dez. 2004. p. 345-380.

TINÉ, S.Z.S. *O processo avaliativo em uma escola de Ensino Médio do Distrito Federal*. 354 folhas. Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas. **DEDALUS**: banco de dados bibliográficos da USP. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.usp.br/sibi>>. Acesso em: 22 de abril de 2010.

VOLTOLINI, R. (2009) O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. In: ETD Disponível em: <HTTP://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 12 de maio de 2010

ZAN, D.D.P. *Currículo em tempos plurais: uma experiência no Ensino Médio*. 240 folhas. Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. Campinas, 2005.

ZIZEK, S. O gráfico do desejo. In: \_\_\_\_\_ *Eles Não Sabem o que Fazem: o Sublime Objeto da Ideologia*. Rio de Janeiro, R.j. Editora: Jorge Zahar, 1992. p. 99-125.

## **Anexos**



### ANEXO A – Questionário e Critério de classificação econômica Brasil

- 1- Nome: \_\_\_\_\_ mail: \_\_\_\_\_
- 2- Data de Nascimento: \_\_\_\_\_
- 3- Mora com os pais? ( ) Sim ( ) Não
- 4- Tem irmãos? ( ) Sim Quantos? \_\_\_\_\_ ( ) Não
- 5- Qual a escolaridade dos seus pais?
- | Pai                          | Mãe |
|------------------------------|-----|
| ( ) ensino médio completo    | ( ) |
| ( ) universitário incompleto | ( ) |
| ( ) universitário completo   | ( ) |
| ( ) Pós-graduação incompleto | ( ) |
| ( ) Pós-graduação completo   | ( ) |
- 6- Eles trabalham no que?
- Pai: \_\_\_\_\_
- Mãe: \_\_\_\_\_
- 7- Qual a importância dos estudos do ensino médio para você?
- 8- Professor legal e bom professor é a mesma coisa? Qual a diferença?
- 9- Quais as características de uma boa aula?
- 10- Você gosta de ensinar?
- 11- Com quem você estuda?
- 12- Você gosta de estudar?
- 13- Seus pais gostavam de estudar?
- 14- Seus pais exigem que você tenha um bom desempenho?
- ( ) Sim Como isso te influencia?
- ( ) Não

15- Em que ocasião você estuda? Com que frequência?

16- Como você estuda?

17- Você faz as lições mesmo se os professores não cobram?

( ) sim ( ) não

18- Você me autoriza a olhar o seu histórico escolar? ( ) sim ( ) não

### **Critério de classificação econômica Brasil**

<b>Posso de itens</b>	<b>Não tem</b>	<b>Tem 1</b>	<b>Tem 2</b>	<b>Tem 3</b>	<b>Tem 4 ou mais</b>
Televisores em cores	0	1 ponto	2 pontos	3 pontos	4 pontos
Videocassetes/ DVD	0	2 pontos	2 pontos	2 pontos	2 pontos
Rádios	0	1 ponto	2 pontos	3 pontos	4 pontos
Banheiros	0	4 pontos	5 pontos	6 pontos	7 pontos
Automóveis	0	4 pontos	7 pontos	9 pontos	9 pontos
Empregadas mensalistas	0	3 pontos	4 pontos	4 pontos	4 pontos
Máquinas de lavar	0	2 pontos	2 pontos	2 pontos	2 pontos
Geladeira	0	4 pontos	4 pontos	4 pontos	4 pontos
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	2 pontos	2 pontos	2 pontos	2 pontos

Fonte :

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS E PESQUISA. Critério de classificação econômica Brasil, 2010. Disponível em: <http://iestrategy.com/main/wp-content/uploads/2010/02/CCEB.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2010.