



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JANAÍNA DA CONCEIÇÃO SANTOS DIAS ALMEIDA

**MEU OLHAR DE ENCONTRO AO TEU:
A ESCOLA NA ÓTICA DOS JOVENS-ESTUDANTES DO COLÉGIO
ESTADUAL YEDA BARRADAS CARNEIRO - CONCEIÇÃO DA
FEIRA/BAHIA**

**Feira de Santana
2017**

JANAÍNA DA CONCEIÇÃO SANTOS DIAS ALMEIDA

**MEU OLHAR DE ENCONTRO AO TEU:
A ESCOLA NA ÓTICA DOS JOVENS-ESTUDANTES DO COLÉGIO
ESTADUAL YEDA BARRADAS CARNEIRO - CONCEIÇÃO DA
FEIRA/BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Helena Pereira Laranjeira

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Mirela Figueiredo S. Iriart

**Feira de Santana-BA
2017**

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado

A448m Almeida, Janaína da Conceição Santos Dias

Meu olhar de encontro ao teu: a escola na ótica dos jovens-estudantes do Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro - Conceição da Feira/Bahia / Janaína da Conceição Santos Dias Almeida. Feira de Santana, 2017.
136f.: il.

Orientadora: Denise Helena Pereira Laranjeira.

Coorientadora: Mirela Figueiredo S. Iriart.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

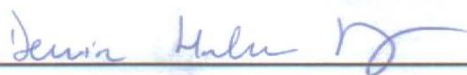
1. Jovens - Escola. 2. Estudantes - Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro - Bahia. 3. Escolarização. I. Laranjeira, Denise Helena Pereira, orient. II. Iriart, Mirela Figueiredo S., coorient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDU: 37-057.87(814.22)

JANAÍNA DA CONCEIÇÃO SANTOS DIAS ALMEIDA

**MEU OLHAR DE ENCONTRO AO TEU:
A ESCOLA NA ÓTICA DOS JOVENS-ESTUDANTES DO COLÉGIO
ESTADUAL YEDA BARRADAS CARNEIRO - CONCEIÇÃO DA
FEIRA/BAHIA**

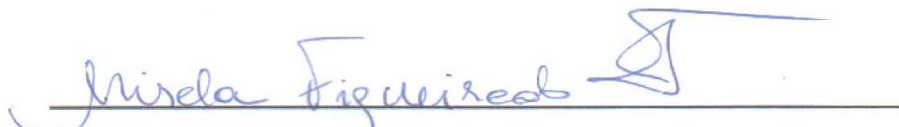
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Educação, Sociedade e Culturas como requisito para do grau de Mestre em Educação.



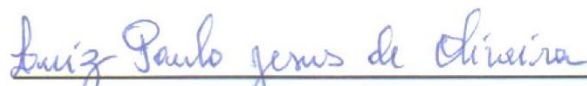
Prof.^a Dr.^a Denise Helena Pereira Laranjeira (UEFS) – Orientadora



Prof.^a Dr.^a Daniela Abreu Matos – Primeira Examinadora



Prof.^a Dr.^a Mirela Figueiredo Santos Iriart – Segunda Examinadora



Prof. Dr. Luiz Paulo Jesus de Oliveira – Terceiro Examinador

Feira de Santana, 17 de agosto de 2017.

Resultado: Aprovado

Dedico este trabalho aos/às jovens-estudantes, vida que pulsa pelos corredores e pátio da escola, por me acompanharem nessa incrível viagem.

Ao meu amado, Antônio Júnior, meu porto seguro, pelo apoio e compreensão constantes.

Aos meus pais, Dário e Hilda, meus maiores incentivadores, por toda fé depositada em mim.

AGRADECIMENTOS

Já dizia o poeta, ninguém é feliz sozinho. E, certamente, tendo enfrentado tantas adversidades durante a realização desse trabalho, foi bom saber que não estava sozinha. É inexplicável o sentimento que aquece o coração de quem experimenta a partilha e a solidariedade. A mim, só resta agradecer a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com a construção desse trabalho.

A DEUS, por seu amor incondicional.

À Prof^a Dr^a Denise Helena Pereira Laranjeira, orientadora desse trabalho, pelo apoio durante essa turbulenta travessia, pelos diálogos, encorajamentos e, sobretudo, por não desistir de mim.

À Prof^a Dr^a Mirela Figueiredo Santos Iriart, por juntar-se a nós nesse caminhar, co-orientando esse trabalho e partilhando sua rica experiência acadêmica.

Ao Prof. Dr. Luiz Paulo Jesus de Oliveira e à Prof^a Dr^a Daniela Abreu Matos, que gentilmente aceitaram o convite para participar da banca examinadora, pela disponibilidade e pela contribuição significativa com os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa.

A todos os professores e professoras do Programa PPGE/UEFS que contribuem com o processo formativo, especialmente ao Prof. Dr. Marcos Barzano, pelo carinho e amizade; ao Prof. Dr. Miguel Almir, pelo acolhimento e ousadia e à Prof^a Dr^a Maria Helena Besnosik, Malena, pelas primeiras aproximações com a pós-graduação.

Aos colegas de mestrado, pelos conhecimentos, sorrisos, alegrias, angústias e tantas outras coisas compartilhadas nesse tempo-espço de aprendizagens.

A Hélio, Adriana, Sara, Hundira e Clebson, pela mão amiga, pelos saberes compartilhados, pelos incentivos, sorrisos e conversas e, acima de tudo, por não me deixarem pelo caminho.

A Elenilda, Gracielia, Hélio e Jussiana, presentes lindos que o mestrado deu à minha vida, por todo amor e cuidado nos momentos mais difíceis.

Ao grupo de pesquisa TRACE, pela acolhida, pelas leituras e discussões tecidas e pelo apoio na construção deste trabalho, meu gesto de gratidão, especialmente, a Maura e Marta.

À turma 2015.2 de Pedagogia, pelas histórias, pela amizade construída, pelos saberes compartilhados, pelo enorme carinho e receptividade durante o tirocínio.

Aos meus professores e professoras de todos os tempos escolares, por sua contribuição para a profissional que sou.

Aos meus queridos (ex-) alunos e alunas, que dividem comigo dores e alegrias e me permitem fazer parte de suas vidas, razão do meu eu-professora, minha gratidão por toda vida pulsante entre os corredores e pátio da escola.

A Monalisa, Maíse, Leniária, Raiana, Larissa, Bruno, Márcio, Philipe, Naylla, Laiana, Camila, Valnielly, Fabiana, Elane, Elizângela, Lôise, participantes dessa pesquisa, pela abertura, parceria, disponibilidade e encorajamento.

Aos gestores e demais colegas de trabalho do Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro, pelos tensionamentos, apoio, diálogos, incentivos e (in)compreensões.

A Anadélia e Fátima, luzes no meu caminho, pelos ensinamentos, pelo comprometimento com uma educação de qualidade, por seu amor e crença em mim.

Aos/as amigos/as “espalhados/as” que torceram pela realização deste mestrado.

A Edilon, Maria Rita e Claudiana, pela mão e ombro amigos, nesses ritos finais em que a estrada pareceu não ter saída.

A Kayla, Marinélia, Luilma e Neilla, irmãs do coração, por estarem sempre por perto, trazendo risos, conversas, afeto e abraços.

A Laura Lamour, Maiana Rose, Silvia Porto e Paula Freitas, por terem despertado e alimentado em mim o sonho de fazer um mestrado e a Claudio Pinho, por me ajudar na redação do meu projeto de pesquisa.

À minha mãe, Hilda, e ao meu pai, Dário, pelo amor, pelo cuidado, pelos ensinamentos, pelo estímulo e cobranças que se fizeram necessários para o meu crescimento humano e intelectual.

Ao meu amado, Antônio Júnior, por todo amor e cuidados, pelas aproximações e distanciamentos, por fazer do seu coração meu abrigo, melhor lugar para se estar.

À minha avó, que partiu durante a realização desse trabalho, mas não sem antes inundar a minha vida com seus beijos e declarações de amor.

A Irene, Antônio, Juciane e Paulo Ricardo por serem meu segundo lar, apoio e incentivo.

A toda minha família, sempre presente, em cada conquista da minha vida. Gratidão sempre!

Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros. E é por esse motivo que dizer adeus se torna complicado! Digamos então que nada se perderá. Pelo menos dentro da gente...

(Guimarães Rosa)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender e refletir sobre os sentidos atribuídos pelos/as jovens-estudantes à escola em seu processo de escolarização, assim como as relações que estabelecem entre a escola e si mesmos, evidenciando as razões que os mobilizam a frequentá-la e seus anseios e necessidades em relação ao ensino médio. Esta proposta advém, sobretudo, do interesse particular enquanto professora de jovens, entre 15 e 21 anos, estudantes das 1ª e 3ª séries do Ensino Médio, seres em desenvolvimento, que produzem significações de suas experiências na trama das relações sociais, na única escola do município de Conceição da Feira a ofertar essa modalidade de ensino, e, a partir de leituras de textos sobre a relação *Juventude(s) e Escola*. Para a construção desse trabalho investigativo, foi tecida, no desenho metodológico de pesquisa qualitativa, uma interlocução entre as abordagens teórico-metodológicas da Rede de Significações (RedSig) e da Cartografia, por acreditar que essas dariam o suporte necessário para a realização desse percurso. Os dados foram produzidos processualmente, considerando-se o contexto e as interações. Sendo, assim, buscando reunir diferentes perspectivas que, ao se cruzarem, pudessem compor um mapa de significação, foram utilizados como estratégia: a observação direta do contexto com registros em diários de campo, a aplicação de questionário sociocultural a fim de conhecer os/as dezesseis jovens que colaboraram com este trabalho, conversas informais e os grupos de diálogo. O caminho percorrido entre a reflexão, a prática e a busca até os sentidos atribuídos pelos/as jovens-estudantes à escola em seu processo de escolarização é delineado, neste trabalho, pela discussão de questões referentes à temática juventude, escola e processos de escolarização e a “crise” do Ensino Médio, e contribui para a abertura do diálogo entre as ideias e pressupostos teóricos e as cenas descortinadas. Chegando ao itinerário final, percebeu-se que os sentidos atribuídos pelos/as jovens à escola estão relacionados à forma como ele/ela se vê diante do processo de escolarização: as motivações, os laços estabelecidos, as expectativas e as frustrações. Nesta perspectiva, os sentidos foram identificados e debatidos a partir de temas emergentes nas narrativas dos/as jovens-estudantes que participaram desta pesquisa. Por essa razão, as significações da escola, as relações de sociabilidade e os projetos de vida ganham um contorno especial no capítulo de análise dos dados.

Palavras-chave: Juventude. Escola. Ensino Médio. Sentidos.

ABSTRACT

The present study aims to understand and reflect on the meanings assigned by young students to school in their schooling process, as well as the relationships they establish between the school and themselves, showing the reasons that mobilize them to attend it And their wants and needs in relation to high school. This proposal comes mainly from the particular interest as a teacher of young people, between 15 and 21 years old, students of the 1st and 3rd grades of High School, beings in development, who produce meanings of their experiences in social relations, in the only school of Conceição da Feira to offer this modality of education, and, based on readings of texts about the relation between Youth(s) and School. For the construction of this investigative work, a dialogue between the theoretical and methodological approaches of the Net of Meanings (RedSig) and of Cartography was woven in the methodological design of qualitative research, believing that they would provide the necessary support to carry out this course. The data were produced procedurally, considering the context and the interactions. In order to gather different perspectives that could be used to compose a meaning map, they were used as a strategy: the direct observation of the context with records in field diaries, the application of a sociocultural questionnaire in order to know the sixteen young people who collaborated with this work, informal talks and dialogue groups. The path taken between reflection, practice and the search for the meanings attributed by young students to school in their schooling process is outlined in this work by discussing issues related to youth, school, and schooling and the “crisis” of high school, and it contributes to the opening of the dialogue between ideas and theoretical assumptions and the uncovered scenes. Reaching the final itinerary, it was noticed that the meanings attributed by the young students to the school are related to the way he/she sees him/herself on the process of schooling: motivations, established bonds, expectations and frustrations. In this perspective, the meanings were identified and debated from emerging themes in the narratives of the young students who participated in this research. For this reason, the meanings of the school, the relationships of sociability and the projects of life earn a special contour in the data analysis chapter.

Keywords: Youth. School. High School. Meanings.

LISTA DE FOTOGRAFIAS E IMAGENS

Figura 1: Conceição da Feira.....	30
Figura 2: Grafite feito no muro da escola.....	34

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1: Características do município de Conceição da Feira.....	31
Tabela 2: A rede de ensino (nº escolas/ segmento).....	32
Tabela 3: Juventude e Educação.....	33
Gráfico 1: Dados da escola 2010-2015 (média de alunos).....	39
Gráfico 2: Dados da escola 2010-2015 (média de alunos por etapa).....	39
Gráfico 3: Situação do aluno – 2015.....	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AVE – Artes Visuais Estudantis (SEC/BA)
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CINDEDI – Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EPA – Educação Patrimonial e Artística (SEC/BA)
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GD – Grupo de Diálogo
- GDI – Grupo de Diálogo através da Internet
- IAENE – Instituto Adventista de Ensino do Nordeste (Cachoeira)
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- JERP – Jogos Estudantis da Rede Pública (SEC/BA)
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- PAIP - Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PROUNI – Programa Universidade para Todos
- PROVE – Produção de Vídeos Estudantis (SEC/BA)
- RedSig – Rede de Significações
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SIMPAIP – Sistema Informatizado de Monitoramento do PAIP
- SISU - Sistema de Seleção Unificada
- TAL – Tempos de Artes Literárias (SEC/BA)
- TRACE – Trajetórias, Cultura e Educação (UEFS/BA)
- U.E. – Unidade Escolar
- UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 TRAÇANDO A ROTA.....	23
2 O PERCURSO METODOLÓGICO E MEUS OLHARES SOBRE OS PROCESSOS ...	25
2.1 UM BREVE PASSEIO ENTRE AFINIDADES E CONTRASTES	31
2.1.1 A cidade ternura	31
2.1.2 A escola, o lócus da pesquisa.....	35
2.1.3 Observando uma realidade através de números	39
2.2 PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES.....	42
2.3 POR ONDE ANDEI ENQUANTO PROCURAVA.....	49
2.3.1 Juntando as pistas, encontrando(?) o caminho.....	51
3 JUVENTUDE(S): PARA ALÉM DOS LIMITES CRONOLÓGICOS	53
3.1 PELO CAMINHO BIBLIOGRÁFICO, ALGUNS ACHADOS.....	53
3.1.1 Singular e plural	53
3.1.2 O que não vemos e encontramos: o/a jovem-estudante	57
3.1.3 Escola: tensões e intenções do “mundo jovem”	59
3.1.4 O que vai ser agora que se é grande?	66
3.1.5 Entre a ação e o discurso: uma análise sobre o ensino médio.....	69
4 (ENTRE)OLHARES: A ESCOLA NA ÓTICA DOS JOVENS-ESTUDANTES	87
4.1 SIGNIFICAÇÕES SOBRE A ESCOLA.....	88
4.2 AS RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE JUVENIL NA ESCOLA	98
4.3 A ESCOLA E OS PROJETOS DE VIDA	108
5 CONSIDERAÇÕES (NÃO TÃO) FINAIS	118
REFERÊNCIAS	123
ANEXOS	130

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as questões relativas à Juventude vêm ocupando um espaço cada vez maior nas pesquisas acadêmicas. Percebe-se que a relação entre Juventude e Educação tem figurado como uma das temáticas mais recorrentes (SPOSITO, 2009) em estudos que visam entender como os jovens se constroem enquanto sujeitos sociais e que relações estabelecem com a escola e o processo de escolarização. Nesse contexto, vale ressaltar o enfoque dado, em grande parte das publicações, ao trabalho e à evasão escolar, priorizando o jovem em sua condição de aluno-trabalhador. Embora política e socialmente importante, é possível notar um número ainda tímido de publicações no campo dos estudos sobre Juventude(s), na área de Educação.

A escola de Ensino Médio é um lócus privilegiado para a reflexão sobre a Juventude. Constituída basicamente por jovens entre 14 – 24 anos, é nela em que a(s) Juventude(s) se faz(em) presente(s) de modo pulsante, tanto na (re)configuração do espaço escolar imprimindo nele marcas de uma cultura própria quanto nas (inter)relações construídas dentro e fora deste espaço. Para alguns, é na escola – numa figuração para além de paredes e normas – que a vida acontece: nos reencontros, nos bate-papos, nas *selfies*, nas músicas tocadas/ouvidas, nos namoros, nos dilemas... Ir à escola não significa *necessariamente* estar em sala de aula.

Esse “estar na escola, mas não em sala de aula” é um “problema” na maioria das instituições escolares públicas. Esse comportamento, embora mais comum do que pareça, configura-se como desvirtuado do “padrão” e o seu portador, um sujeito-problema, desinteressado, apático e sem perspectivas. Adjetivos que, embora constantemente usado na referência a esses/essas jovens-estudantes-mochileiros¹, nem sempre caracterizam a identidade juvenil. O fato é que, historicamente, as instituições públicas de ensino partem do princípio de que todos os/ todas as jovens que nelas adentram apresentam os mesmos interesses educacionais, provêm dos mesmos espaços socioculturais, têm os mesmos sentimentos de pertença étnico-racial entre tantas outras dimensões que, mesmo já sendo

¹ Segundo Rui José Oliveira, consultor em turismo e professor universitário, *mochileiro* é um viajante independente que, com uma agenda de viagem mais flexível, vai descobrindo e reprogramando a própria rota, sem itinerário fixo. Em uma viagem, passa por diversos destinos, e apesar de ter um gasto diário menor e dar preferência por acomodações econômicas, acaba deixando mais dinheiro que os turistas tradicionais por permanecer na estrada por mais tempo. Assim, diante desse entendimento, usar-se-á o termo *jovem-estudante-mochileiro* em referência aos jovens que, mesmo tendo aula, estão em espaços outros da escola que não em sala de aula, fazendo seu próprio roteiro, passeios outros pela aprendizagem. O termo não está sendo usado de forma depreciativa a fim de criticar a postura desses jovens, mas apenas uma forma diferente de se referir a esses sujeitos.

etimologicamente caracterizadas de modo heterogêneo, persistem em relacioná-las como homogêneas e únicas.

A desarticulação existente entre o saber mediado na escola e o cotidiano construído por esses/essas jovens neste espaço revela a falta de diálogo entre os pares, a não-identificação das potencialidades extraclasse e o conflito de interesses no processo de ensino aprendizagem. Significa dizer que a conduta refratária à sala de aula que alguns alunos manifestam, para além do desinteresse que já se tornou um lugar-comum nos discursos, sinaliza que há um desencontro entre aquilo que buscam e o que a escola tem oferecido. Isso implica que essa instituição, enquanto espaço privilegiado de troca de saberes, necessita atentar para a necessidade que o jovem tem de interagir e se sociabilizar consigo mesmo, com o outro, com o “mundo” que o cerca e fazer disso uma oportunidade de aprendizagem.

É preciso ter a sensibilidade de olhar para a escola, esse espaço de múltiplos sentidos e conhecimentos, e perceber nas entrelinhas, os códigos, as imagens, as práticas que são desenvolvidas e os conhecimentos produzidos, difundidos e ensinados em outros espaços da escola e não somente por professores. Dessa forma, a ideia da escola como um não-lugar, onde o jovem não vê o seu pertencimento, poderá ser modificada e o seu papel emancipador ser efetivamente cumprido. Em outras palavras, a exclusão hoje praticada será revertida em possibilidades de construção e troca de saberes.

No início da minha carreira profissional, em 2007, como professora de Língua Inglesa, nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), no Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro, na cidade de Conceição da Feira/BA, enfrentei algumas dificuldades em sala de aula. Primeiro, por conta da idade, muitos alunos me viam como uma “*coleguinha*” ou “*estagiária*” e não me legitimavam como professora. Segundo, por ensinar uma língua estrangeira, alguns salientavam o fato de não fazer sentido aprender outra língua se sequer dominavam a sua língua materna. Isso sem levar em consideração a visão de outros colegas, profissionais da educação, que também não viam a relevância na disciplina, inglês.

Alguns anos mais tarde, como professora de Língua Portuguesa do 9º ano – por minha formação em Letras com Inglês, sou habilitada para o ensino das Línguas Portuguesa e Inglesa –, percebi o quanto era difícil trabalhar leitura em sala de aula. Determinadas competências que deveriam ter seu desenvolvimento iniciado/ garantido nas séries anteriores chegavam às séries finais sem serem introduzidas e/ou contempladas. Fato que refletia negativamente no IDEB e nas cobranças da Gestão escolar e órgãos governamentais. Por essa razão e pela necessidade de não trabalhar o texto como pretexto em sala de aula, fiz alguns cursos oferecidos pelo governo estadual para professores de Língua Portuguesa que visavam à

formação continuada desses no trabalho com leitura e produção de texto e uma especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

Com as experiências adquiridas no exercício da função e nos cursos de formação continuada e especialização, fui indicada pela gestão da escola para trabalhar com Língua Portuguesa na 3º série do Ensino Médio. Esse, na época, era o desejo de muitos professores: Trabalhar com Ensino Médio, por achar que nessa fase os/as jovens estavam mais maduros/maduras e independentes, era uma “espécie” de promoção. Confesso que, embora modificado o contexto, a dificuldade em despertar o interesse pelos saberes escolares continuava grande. Em um mundo em que as informações circulam com velocidade, seduzidas por uma sequência imagética, entre links e hiperlinks, os textos ganham vida e som, em caminhos movediços, intercalados entre a manipulação, a “informação” e a “deformação”, debruçar-se sobre um papel alvinegro não é tão sedutor quanto assistir a um texto ganhar vida nas projeções da tela ou na montagem imagética que associa texto-imagem.

É um equívoco difundido, principalmente entre professores, que os/as jovens não leem. Tal afirmativa é um preconceito ou um mau entendimento do que seja texto. Ler, eles/elas leem. Mas é preciso pensar na qualidade do que se tem lido e a reflexão construída a partir dessa leitura. Em um breve passeio pelo pátio e corredores da escola, viam-se alunos que de alguma forma estavam desenvolvendo atividades de leituras. A questão é que quando se propunha desenvolvê-las em sala, ainda que fossem leituras de fruição, havia uma grande resistência e queixas. Isso me inquietava bastante.

Nesse contexto, ao longo desses dez anos de docência, observei meus alunos e seus comportamentos não apenas em sala durante as aulas, mas também em outros espaços do ambiente escolar. Inconscientemente, talvez rememorando meus tempos de estudante, gostava de ver as diferentes formas de se relacionarem com e no espaço da escola: a espera na fila da cantina, a corrida pelo pátio/corredores, sentados conversando, escutando música, dançando, paquerando, as brigas, as discussões, os jogos, as gírias...

Em 2014, fui escolhida como bolsista-orientadora de estudos do Programa Pacto pelo Ensino Médio² na minha unidade escolar, sendo a pessoa responsável pela formação continuada dos professores e pela articulação das diferentes áreas do conhecimento: Linguagens, Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Durante a formação, líamos e

² O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. (informação MEC)

discutíamos textos sobre o Ensino Médio e sobre os jovens enquanto sujeitos sociais, produzidos pelo Programa em parceria com o Observatório da Juventude, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, e tivemos acesso a alguns dados da escola, como por exemplo: taxa de evasão, abandono, reprovação, aprovação e médias nas avaliações institucionais, fornecidos pelos coordenadores regionais do Programa Pacto às escolas participantes. Até então, não havia proximidade com tais taxas. Nunca havíamos parado para analisar o contexto escolar em seus sujeitos e números.

Ainda assim, só ao ingressar no mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Feira de Santana, a minha experiência docente com jovens encontrou a teorização no campo das Juventudes. Através das discussões tecidas no grupo de pesquisa TRACE – Trajetórias, Cultura e Educação e na disciplina Juventude e Educação, pude compreender que o meu “olhar de pesquisadora” já estava atuando na observação do campo empírico ao perceber, por exemplo, uma redução no interesse desses jovens em permanecer na escola. Se, antes, havia o interesse em estar em outros ambientes escolares que não a sala de aula: pátio, corredores, quadra esportiva, biblioteca, laboratório de informática, sala de vídeo, banheiro, cantina; hoje, é também forte o desejo de ir embora cedo, de sair daquele lugar.

Ademais, ouve-se mais constantemente de outros colegas-professores que os/as jovens estão desmotivados, desinteressados, sem compromisso, sem perspectivas de futuro, agressivos e que está cada vez mais difícil lecionar conseguindo atrair a atenção desses ou alcançar um diálogo com esses jovens. Nas reuniões e conselhos de classe, os/as jovens-estudantes-mochileiros permanecem sendo os maiores alvos de reclamações, visto que muitos vão à escola todos os dias, chegam cedo, levam seus materiais escolares, mas não entram em sala. Os questionamentos giram sempre em torno do que fazem na escola, o quê os motiva a estar ali “sem fazer nada” e o porquê de não assistirem à aula. Na maior parte das vezes, a ideia está pautada em combater a prática e não em entendê-la. Será que, alguma vez, alguém já se propôs a ouvir esse/ essa jovem, ouvindo com atenção o que ele/ela tem e está a dizer, sem impor seus pré-julgamentos do que seria bom para eles/elas?

O fato é que os novos desafios que emanam do mundo contemporâneo para a Educação, somados aos desafios anteriores que precisam ser observados e enfrentados por aqueles que são encarregados de se relacionar, educar e orientar os jovens no processo de intervenção nesse mundo “modernizado”, não permitem que o professor examine e discuta certas questões com um olhar diferenciado. São turmas e mais turmas com cerca de 40 estudantes, cada qual com suas deficiências e potencialidades. Tarefas e prazos a serem cumpridos, índices a serem alcançados e cobranças que deixam o profissional *ligado no*

automático sem a sensibilidade *humana* necessária para ver aquele outro/ aquela outra para além do *mobiliário escolar*.

Diante dessa situação, a presente pesquisa pretende analisar os sentidos atribuídos pelos/ pelas jovens-estudantes à escola em seu processo de escolarização. Destarte, discutiremos as relações que estabelecem entre a escola e si mesmos, bem como evidenciaremos as razões que os mobilizam a frequentá-la, seus anseios e necessidades em relação ao ensino médio, considerando-os, não como um mero instrumento de coleta de dados – um informante (BARBOSA, 2007), mas também como um sujeito de necessidades, desejos, angústias e sonhos.

Para a construção desse trabalho, fez-se uma breve busca no *Painel de Informações Quantitativas do Banco de Teses e Dissertações* da CAPES³. Os dados obtidos referem-se, a princípio, a informações quantitativas sobre teses e dissertações defendidas no Brasil, nos anos de 2013 e 2016, e dispostas na Plataforma Sucupira⁴.

Inicialmente, buscou-se saber o quantitativo de teses e dissertações defendidas no país na área de Educação. Segundo a base consultada, no período escolhido, foram 13.442 pesquisas (10.120 dissertações e 3.322 teses), equivalentes a 6% (seis por cento) de todas as pesquisas defendidas no país. Restringindo os dados à região nordeste, tem-se 2.178 pesquisas, sendo 610 (432 dissertações e 178 teses) dessas defendidas na Bahia.

Em outro momento, pesquisou-se o quantitativo de teses e dissertações que continham a palavra *Juventude* como palavra-chave. Apareceram registrados 283 trabalhos (233 dissertações e 50 teses), 64 desses realizados (53 dissertações e 11 teses) na região nordeste, dos quais 10 (7 dissertações e 3 teses) feitos na Bahia. No entanto, ao definir para critério de busca “*nome do programa*” – Educação, esses números caíram para 79, 15 e 5 trabalhos defendidos, respectivamente. Embora o interesse em pesquisar a categoria *Juventude* tenha despontado expressivamente nos últimos anos em pesquisas de pós-graduação (Sposito, 2009), poucas são aquelas desenvolvidas em programas de *Educação*. Além disso, a Bahia ainda apresenta um número pequeno de pesquisas realizadas sob essa temática.

Em relação à palavra *Escola*, obteve-se o registro de 358 pesquisas (290 dissertações e 68 teses). Na região nordeste foram 64 pesquisas (52 dissertações e 12 teses) contabilizadas

³A CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) é o órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação stricto-sensu (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional.

⁴A Plataforma Sucupira é uma ferramenta online para coletar informações, realizar análises, avaliações e servir como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação da CAPES. A Plataforma disponibiliza em tempo real e transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica.

com as 13 (9 dissertações e 4 teses) da Bahia. Mantendo-se o critério de busca “*nome do programa*” – Educação, não houve mudança nos números apresentados.

Infelizmente, como fator negativo, o *Painel de Informações Quantitativas* não oferece a opção de pesquisar por termos ou palavras conjugadas, apresentando, dessa maneira, limitação no levantamento de trabalhos já realizados/publicados. Como havia o interesse de confrontar os dados gerais obtidos acima com trabalhos produzidos sob a temática *Juventude e Educação*, a solução encontrada foi buscá-los diretamente no *Banco de Teses e Dissertações* que, mesmo sendo a melhor opção encontrada, também apresentava limitações no levantamento dos dados por conta dos descritores escolhidos para a busca. Assim, encontrou-se o registro de nove pesquisas (7 dissertações e 2 teses), que versavam basicamente sobre o perfil dos jovens estudantes do Ensino Médio, a relação família e juventude no contexto escolar, condição juvenil e estudantil, projetos de vida, modos de ser jovem, relação juventude e drogas, juventude e lazer e os sentidos da aprendizagem. Seis das nove pesquisas estavam registradas como sendo da área de Educação. A minoria delas foi realizada na região nordeste.

Como o objetivo desta pesquisa é analisar os sentidos atribuídos pelos/ pelas jovens à escola em seu processo de escolarização, procurou-se também pelos termos “*Sentidos da Escola*”⁵. Para esses, foram encontrados quinze trabalhos (11 dissertações e 4 teses), sendo um deles desenvolvido na região nordeste. Dentre os trabalhos apresentados, apenas três dialogam diretamente com essa pesquisa ao trazerem como elementos: *Escola, Juventude e Sentidos da Escola*.

Rosana da Silva Cuba (2013), em sua pesquisa intitulada “*Significados e sentidos da escola para jovens estudantes das classes médias*”, buscou conhecer os sentidos da escola para estudantes das classes médias matriculados no ensino médio em uma escola privada na cidade de São José do Rio Preto, no estado de São Paulo. Por meio de diálogos com estudantes do ensino médio, a autora relata ter percebido que os sentidos e significados atribuídos por eles/elas à escola e à escolarização estão relacionados à importância da socialização que entendem ser dever da escola, a importância do aprendizado de conteúdos que ultrapassem a preparação para o vestibular e a formação geral para o trabalho. A autora ainda ressalta a necessidade de mais pesquisas que busquem compreender os sentidos da escola, visto que “os sentidos tornam-se variados, tal qual um prisma dispersivo que pode ser utilizado para separar a luz em diversas cores”.

⁵Como forma de refinar a busca, os termos foram utilizados entre aspas.

Na tese “*Os sentidos da experiência escolar para jovens do ensino médio: um estudo em três escolas na cidade de Caxias do Sul – RS*”, Vitor Schlickmann (2013) analisou os sentidos atribuídos pelos jovens em relação à sua experiência escolar do Ensino Médio. Para isso, buscou compreender como a escola interage com as culturas juvenis no espaço escolar, as motivações encontradas pelos jovens em frequentar a escola e, por fim, as experiências que estes/estas avaliaram como importantes e que são vividas no ensino médio em relação à escola. Segundo o autor, embora o “gostar de estudar” esteja presente em alguns relatos, prevalece o “estar na escola por obrigação”, já que para eles/elas a escola está atrelada aos projetos de futuro, à continuidade aos estudos e à possível inserção no mundo do trabalho. Assim como Cuba (2013), o autor ressalta que a subjetivação na construção de sentidos realizada pela escola “não se esgota em suas possíveis dimensões, pois a subjetivação pode ser constituída pelos próprios alunos, na medida em que eles operam o trabalho sobre si mesmos”.

Outra pesquisa que dialoga com essa pesquisa é a tese de doutoramento “*Enquanto a aula acontece... Práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos*” de Rita Cristine Basso Soares Severo (2014). Em sua tese, a fim de pensar acerca dos sentidos da escola contemporânea e da constituição da identidade dos sujeitos-jovens-alunos contemporâneos, a autora observou as práticas culturais juvenis em espaços e tempos escolares de duas escolas públicas em Porto Alegre. Ela percebeu que os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados. A maioria deles/delas aponta a escola como um lugar privilegiado, o lugar da sociabilidade, ou, mesmo, o cenário para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção dos espaços e tempos do recreio, dos corredores, do pátio e, até mesmo, das salas de aula. A autora ainda ressalta a necessidade de mais estudos sobre as representações que a escola e seus professores fazem dos jovens-alunos, as vivências e saberes construídos fora do universo escolar, os motivos que contribuem para a evasão do sistema escolar e os sentidos atribuídos à experiência escolar.

Além disso, no âmbito desse Programa de Pós-Graduação, trazendo como enfoque principal as vivências e saberes construídos pelos/as jovens dentro e fora da escola, Maura Evangelista dos Santos (2016), em “*Juventude e educação não formal: as rodas e outras vivências na Associação de Capoeira Arte e Recreação Berimbau de Ouro, na cidade de Santo Amaro – BA*”, buscou, em um território demarcado pela vulnerabilidade socioeconômica e ao mesmo tempo por uma memória histórica e afetiva perpassada por distintas formas de pertencimento, identidades e sociabilidades, os significados e sentidos das

experiências vivenciadas pelos jovens acolhidos por uma associação de capoeira, na cidade de Santo Amaro da Purificação, para compreender as implicações socioeducativas e culturais destas vivências na percepção dos sujeitos envolvidos. Segundo a pesquisadora, as práticas desenvolvidas pela associação são mobilizadoras da juventude que acolhe, uma vez que a atinge, criando sinais perceptíveis de mudança, afirmação, pertencimento e engajamento étnico, trazendo novos significados e dispositivos de resistência e enfrentamento às situações de exclusão social, contribuindo para a formação cidadã dos participantes, revelando possibilidades de emancipação social e cultural.

Já Marta Martins Meirelles (2016), na dissertação intitulada “*Dentro e fora de si: modos de ser/estar jovem na escola*”, investigou como os modos de ser jovem se configuram e reconfiguram o contexto-escola. O trabalho empírico foi realizado em uma escola pública de educação básica (séries finais do ensino fundamental e ensino médio) situada em um bairro considerado universitário devido à proximidade com a Universidade Estadual de Feira de Santana e ao grande número de estudantes que compõem sua população. Em sua pesquisa, Meirelles desvela três cenas sobre os modos de ser jovem na escola: sociabilidades, expressões do protagonismo juvenil e ser jovem, ser aluno, revelando que, seja pela resistência, pela (não) participação, pelo desejo e a necessidade de construírem outros espaços de sociabilidades/formativos, para além da sala de aula e da condição de aluno, os jovens insistem e imprimem na escola, ainda que pelas bordas e escapes, marcas e expressões juvenis, resignificando e reconfigurando o contexto do qual fazem parte.

O levantamento dos dados acima aponta para a necessidade de mais pesquisas na região nordeste, especialmente na Bahia, sobre a temática *Juventude* considerando-a também na perspectiva *Juventude e Escola*. Além disso, por atrelar-se à subjetividade, a discussão sobre “*os sentidos atribuídos à escola*” não se esgota, justificando dessa maneira, também, a relevância dessa pesquisa. Outro ponto importante a destacar é que, levando-se em consideração o cenário acima descrito e as representações construídas em relação à juventude e à escola, essa pesquisa se torna um mecanismo fundamental para o aprimoramento das questões referentes à educação na cidade de Conceição da Feira, visto que a razão fundamental dessa não está, *exclusivamente*, nas possíveis contribuições para a comunidade acadêmica, mas também, por se tratar de fenômenos inerentes à escola estudada, favorecer possíveis intervenções.

1.1 TRAÇANDO A ROTA

Para melhor compreensão da configuração da pesquisa, o trabalho foi dividido em cinco partes que se interligam e possibilitam outros entendimentos do tema em questão. A primeira parte é introdutória e apresenta as questões motivacionais da pesquisadora para a realização da pesquisa assim como sua trajetória pessoal; traz um breve panorama das produções acadêmicas sobre a relação entre Juventude(s) e Escola, a relevância da pesquisa, os objetivos, a problemática da investigação, além de situar o leitor acerca da estrutura geral do texto dissertativo.

No capítulo 2, é apresentado o modo como a pesquisa foi se constituindo, os passos e as escolhas metodológicas feitas durante o percurso percorrido pela pesquisadora. Nele, o leitor é conduzido por um breve passeio pelo cenário no qual a pesquisa foi tecida a fim de contextualizar os fios e as conexões que as relações sociais e as condições históricas que perpassam a vida cotidiana dos atores da pesquisa tecem/ estabelecem. Ademais, são apresentados dados sobre o município de Conceição da Feira-BA, sobre a escola e os índices numéricos da realidade escolar no município e na escola quanto a abandono, evasão, aprovação e reprovação no Ensino Médio, bem como os/as jovens participantes desse trabalho.

O capítulo 3 apresenta uma reflexão sobre o conceito de Juventude, trazendo para o diálogo não só teóricos e estudiosos sobre o tema, mas também os jovens com quem estive durante essa pesquisa. De forma geral, delineamos o conceito de Juventude, articulando-o à relação dos jovens-estudantes com o saber, com a escola, com seu cotidiano, suas experiências e interações, trazendo também uma análise do *Ensino Médio*, compreendendo as relações de poder contidas no ambiente escolar e no “discurso de verdade” desse nível de ensino. No intuito de observar de perto o contexto educacional médio brasileiro, tenta-se desmitificar a “Crise no Ensino Médio”, baseada principalmente nos baixos índices alcançados em avaliações que visam qualificar o ensino escolar através de um índice numérico, como se todos os problemas da/na Educação pudessem se restringir tanto a números quanto a essa modalidade de ensino.

O capítulo 4 traz uma reflexão sobre os dados produzidos no percurso investigativo. Nele, discute-se a relação que os jovens estabelecem entre a escola e si mesmos, bem como as razões que os mobilizam a frequentá-la, evidenciando seus anseios e necessidades em relação ao ensino médio.

Por fim, algumas ponderações são tecidas sobre a experiência da pesquisa, os resultados alcançados e pontos que ainda necessitam ser analisados.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO E MEUS OLHARES SOBRE OS PROCESSOS

A partir das reflexões apresentadas anteriormente, entendemos que se faz fundamental estar presente na escola, observar a movimentação dos alunos, fazer registros de imagens, registros no diário de campo, conversar com eles para tentar captar ao máximo esse universo paralelo dentro do contexto escolar. É o *chão da escola*⁶ que vai “ditar” os caminhos por onde se deve trilhar e as paisagens a serem observadas.

Visto que “as relações sociais são continuamente co-construídas a partir de interações, de ações partilhadas e interdependentes que são estabelecidas entre as pessoas” (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM E SILVA, 2000, p.4), será tecida, no desenho metodológico dessa pesquisa qualitativa⁷, uma interlocução entre as abordagens teórico-metodológicas da Rede de Significações (RedSig) e da Cartografia, por acreditar que essas podem dar o suporte necessário para realizar esse percurso.

A perspectiva teórico-metodológica da RedSig é resultado de investigações que vem sendo desenvolvidas pela equipe interdisciplinar do Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, ao longo dos últimos 20 anos, como objetivo de constituir uma ferramenta capaz de auxiliar procedimentos de investigação e compreensão dos processos de desenvolvimento humano. A atuação no projeto integrado de pesquisa *Processos de adaptação de bebês na creche* marca o início da construção e sistematização da RedSig, ao analisar o ingresso de 26 bebês (quatro a dezoito meses), em uma creche universitária (USP- Ribeirão Preto).

No tocante à adoção da RedSig como aporte teórico-metodológico para estudos sobre Juventude e escola, trabalhos como o de Mascarenhas(2014) e Meirelles(2016), desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana referenciam a fluidez dialógica e a potencialidade desta perspectiva nos processos investigativos que visam compreender a experiência escolar na Juventude inserida numa rede de significações e sentidos composta por inúmeras relações e interações de sujeitos

⁶ Segundo Gai (2015), o *chão da escola* pode ser entendido como a vida escolar em toda a sua complexidade, o cotidiano escolar problematizado, espaço e vida dos jovens, enquanto estudantes, e suas experiências e tensões em/ com esse lugar.

⁷ “com o termo “pesquisa qualitativa” queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação... Alguns dados podem ser quantificados... mas o grosso da análise é interpretativa...” (STRAUSS e CORBIN, apud Moreira, 2012, p. 21)

envolvidos entre si, com outros e com diversos elementos do contexto que configuram trajetórias da vida juvenil.

A RedSig concebe o desenvolvimento humano por meio de processos que ocorrem durante todo o ciclo vital, nos diferentes contextos sociais, nas e pelas múltiplas interações estabelecidas pelas e entre as pessoas. Por essa razão,

as ações, que se concretizam mediadas por esses campos interativos, estabelecem-se dentro de processos dialógicos intersubjetivos, nos quais cada pessoa tem seu fluxo de comportamentos continuamente delimitados, recortados e interpretados pelo(s) outro(s) e por si próprio, por meio da atribuição de papéis e contrapapéis recíprocos. Esses papéis, contrapapéis e suas significações podem ser aceitos, negados, confrontados, negociados e/ou transformados na interação das pessoas, dentro de contextos específicos. (RORIZ, AMORIM e ROSSETTI-FERREIRA, 2010, p.332)

É por meio desses processos interativos – pela ação do outro e, também, pelo contexto em que estão inseridos – que as ações e os comportamentos são delimitados, estruturados, recortados e interpretados, conferindo assim, por exemplo, significados e sentidos a instituições, dentre elas a escola. Através dos processos de socialização e sociabilidade promovidos no e pelo cotidiano escolar, os/as jovens vão se constituindo junto com e por meio de outros/outras jovens, que lhes trazem olhares muitas vezes diferentes, diversas formas de ser e de estar no mundo, destacando diferentes limites e possibilidades nos processos de interação e de desenvolvimento.

Embora seja uma proposta em construção e, por essa razão, desafiadora, a RedSig apresenta uma abordagem dinâmica que possibilita o uso de diferentes procedimentos no processo de investigação, além de ver o/a pesquisador(a) como participante ativo da situação pesquisada construindo ou co-construindo os dados enquanto investiga. Vale destacar o importante papel desempenhado pelo contexto na perspectiva da RedSig. Segundo Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva e Carvalho (2004), é através da inserção nele – no contexto – que as pessoas passam a ocupar certos lugares e posições, estabelecem e delimitam interações e fazem emergir determinados aspectos pessoais.

Traçando um diálogo com esse pensamento, aponta-se para a percepção de Amaral (2013) do espaço como um conjunto de fixos (nós) e fluxos (conexões). Segundo a pesquisadora,

Os fixos, em cada lugar, permitem ações que os modificam. Os fluxos recriam as condições ambientais e sociais e redefinem o lugar. Os objetos fixos são organizados através dos fluxos e são acionados segundo uma

determinada lógica. Não são os objetos que formam o espaço, mas sim, os espaços que os formam, pois a estrutura lógica que o subjaz determina quais objetos serão destacados e como eles se organizarão. O espaço é sintático. [...] O lugar é uma porção do espaço que possui significado. É uma parte do espaço que se transforma em significados construídos a partir de uma determinada estrutura lógica. (AMARAL, 2014, p. 3632)

O contexto – o lugar – da pesquisa ganha assim contornos semânticos, adquirindo significados construídos e compartilhados por outros que também compartilham os mesmos lugares. Como ressalta Brunner (2001), “embora os significados estejam *na mente*, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados. É esta localização cultural dos significados que garante sua negociabilidade e, no final das contas, sua comunicabilidade”. Os significados são produzidos à medida que se interage socialmente, sendo aquele uma conquista social.

Dentro dessa perspectiva, traz-se a interlocução com a abordagem cartográfica, compreendendo a necessidade que esta também apresenta de o pesquisador acompanhar os processos, os movimentos e agenciamentos que emergem na enunciação dos sentidos. Segundo Aguiar (2010), a cartografia é um método que busca desenvolver práticas de acompanhamento de processos e para isso se desvencilha de métodos rígidos que buscavam representar o objeto retirando-o de seu fluxo e separando-o do sujeito. Originalmente tal abordagem, concebida por Deleuze e Guattari, privilegia a criação de mapas a partir das percepções, sensações e afetos vividos pelo pesquisador no encontro com seu campo. O objeto da pesquisa não preexiste, ao contrário, vai sendo produzido à medida que a investigação acontece.

A cartografia intenta desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado (BARROS e KASTRUP, 2009, p.57), levando em conta a sua processualidade e não se atendo a processamentos; isto é, não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A definição de *mapa* por Deleuze e Guattari aponta para a importância da processualidade, despertando para a possibilidade de perceber similitudes com a metáfora da rede. Segundo tal definição,

o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói (...). O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (...). Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas. (DELEUZE e GUATTARI, apud Aguiar, 2010, p.10)

Na RedSig, o processo é que leva à construção da pesquisa. É o campo que vai abrindo os caminhos e conduzindo olhares e possibilitando leituras e re-leituras, visto que “quaisquer que sejam os caminhos trilhados, afirma-se que, dentre os vários potenciais percursos circunscritos pelas redes de significações sempre existirão percursos possíveis que não foram percorridos” (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM, SILVA E CARVALHO, 2004).

Como chave para pensar o objetivo geral desse trabalho que é analisar os sentidos atribuídos pelos/ pelas jovens-estudantes à escola em seu processo de escolarização, considerar-se-ão os termos “sentido” e “significado”, ainda que se entenda que o primeiro não se reduz ao segundo, como sendo processos de significação, que “vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações (SMOLKA, 2004)”.

O lócus escolhido para a realização desse trabalho empírico, sobre o qual falarei em outro ponto, foi o Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro (CEYBC), única escola pública ofertante do ensino médio da cidade⁸ de Conceição da Feira – BA, existente há 33 anos, rota de passagem de diferentes gerações (pais, filhos e netos) que estabelecem sua própria história/ vínculo com esse lugar, apelidado de *ginásio*⁹. A princípio, havia em mim o receio de que a minha “afinidade” com o lugar e as pessoas que ali convivem pudesse comprometer a coleta e os dados da pesquisa. Afinal, são dez anos atuando como professora de línguas portuguesa e inglesa na instituição.

No entanto, reconhecendo as “vantagens” de não ser uma estrangeira no lócus de pesquisa e tendo um melhor entendimento da perspectiva da Redesig que “exige uma “vivência” inicial do pesquisador na/com a situação pesquisada, acompanhando a situação como um todo, traçando diferentes configurações das redes, nas quais as diversas pessoas em interação encontram-se envolvidas e articuladas entre si” (MASCARENHAS, 2015), fui percebendo que essa proximidade com o contexto poderia me levar/ apresentar caminhos e paisagens não percebidas pela *professora* e que isso me faria refletir sobre as minhas práticas, sobre o meu lugar de fala e por/ de quem eu falo.

⁸ Em 2016, outra escola pública da cidade iniciou o processo de implantação do ensino médio ofertando a primeira série. Esse processo levará três anos, sendo oferecida a cada ano a série subsequente. No entanto, ao iniciar esse trabalho, o CEYBC era a única escola a ofertar o ensino médio e, por essa razão e em respeito àqueles que não se rendem às manobras políticas, permanecerá o texto inicial.

⁹ Como na cidade, anteriormente à criação da escola, havia apenas escolas de ensino primário (atual, fundamental I), o CEYBC foi o primeiro a ofertar o “*ginásio*” (fundamental II) e, por essa razão, ficou assim conhecido. Embora o termo *ginásio* tenha sido substituído em 1971 – ano bem anterior à criação da escola, outras escolas ofertantes tendo sido construídas e a oferta dessa modalidade de ensino pela unidade escolar encerrada, muitos ainda a reconhecem pela nomenclatura *Ginásio*.

E, nessa ótica, o ser da escola e o estar na escola, durante as etapas da pesquisa, configuraram-se como uma aventura *agridoce*. Agre, por não ter recebido liberação das atividades docentes para me dedicar inteiramente à pesquisa, tendo que conciliar diferentes obrigações durante a trajetória, exigindo um “olhar” ainda mais atento e sensível aos achados; e doce, por me possibilitar uma experiência direta com os jovens-sujeitos da pesquisa no/com o cotidiano escolar, o que, de certa forma, me permitiu captar nuances das palavras (não) ditas dentro e fora da sala de aula, pelos corredores e outros espaços por eles re-configurados, em bate-papos “casuais” e observações. A necessidade de desempenhar minhas obrigações docentes enquanto alinhavava a pesquisa me permitiu uma leitura da realidade a partir do envolvimento, do imprevisível, das emergências - aquilo que emerge com as constantes transformações da paisagem observada - e da interação direta com o contexto e os sujeitos da pesquisa.

Essa leitura da realidade aliada às leituras e discussões de textos no grupo TRACE e na disciplina Juventude e Educação, levaram-me a identificar/ observar melhor detalhes que a professora (não) percebia na escola e que faziam parte de uma linda tela pintada pelos jovens-estudantes. Sendo assim, seguindo a sugestão da orientadora e pensando nesse processo de observação, busquei adotar uma postura investigativa dialógica, aberta, flexível, reflexiva e analítica, com um olhar semiótico sobre o objeto. E, para me permitir ir “por onde o campo me levasse”, adotei um diário para retratar, através da escrita, cada detalhe, impressões, conversas surgidas pelo e no caminho, visto que “a feitura do diário de campo compreende os embaraços, as dificuldades, os afetos, julgamentos e sensações daquele que pesquisa, rechaçando a noção de neutralidade. Acolhe os mais variados atravessamentos como material de pesquisa, como parte importante da mesma” (DE MARCHI, 2009, p.37).

Além disso, em consonância com as perspectivas teórico-metodológicas da RedSig e da cartografia, mediante a devida autorização da direção escolar, optei pela realização de grupos de diálogo (GDs), nos quais cada jovem pudesse expressar livremente suas percepções, suas crenças, seus valores, suas opiniões e experiências sobre o tema Juventude e Escola. Essa opção deveu-se pela crença de ser o espaço coletivo dos GDs propício para este processo na medida em que ocorre a troca de ideias, expressão dos pensamentos, o escutar os pontos de vista e reflexão sobre valores e decisões.

A partir da perspectiva da RedeSig e da leitura da tese de Turra Neto (2004), entender-se-á grupo de diálogos como uma técnica de pesquisa em que se reúnem pessoas para que possam interagir e trocar experiências e, a partir do diálogo e do debate entre elas sobre um tema específico, coletar dados. Nesse contexto, o pesquisador é o mediador do debate e não

há restrição quanto ao fato dele conhecer as pessoas selecionadas para o grupo, desde que tenha uma reflexão sobre a influência desse conhecimento prévio nas respostas produzidas. A sua atitude é, primordialmente, de escuta, sendo possível, no entanto, participar em alguns momentos com questões trazidas com a elaboração prévia de um roteiro de debate ou com a reformulação ou interpretação de falas, lançando-as novamente ao grupo para um melhor aprofundamento.

Para a construção desse diálogo, intentando a participação voluntária de, pelo menos, quinze jovens no grupo, foram convidados verbalmente os jovens-estudantes matriculados nas quatro turmas (três turmas do turno matutino e uma do vespertino) da terceira série do Ensino Médio do colégio anteriormente mencionado. A escolha dessa série se deu por ser essa a última etapa desse ciclo da Educação Básica e por entender que, por estarem “saindo” da escola, eles teriam uma leitura mais global sobre o tema, fator que auxiliaria na obtenção dos dados. Embora houvesse o receio de uma adesão ao grupo maior do que o planejado, considerando a divulgação em tantas turmas - com aproximadamente quarenta estudantes cada -, considerei mais justo e ético que todos soubessem da pesquisa e por consequência a necessidade de colaboração num plano numérico mais restrito. Essa postura foi a minha forma de dizer a eles que eu não tinha predileção por turma A ou B e que toda ajuda era bem vinda.

A ideia inicial, quando optei pela técnica de grupos de diálogo, era a formação de dois grupos, sendo um no turno matutino e outro no vespertino, para que as duas realidades – sempre sinalizadas pelos docentes da escola pesquisada, em reuniões e conselhos de classe, como distintas – pudessem ser analisadas/ discutidas; no entanto, isso não foi possível devido à falta de “interesse” dos jovens-estudantes do vespertino em participar da pesquisa. Nesse contexto, impactou-me a fala de um jovem-aluno que me perguntou: “*Vou ganhar alguma coisa com isso? Se eu participar, a senhora me ajuda no Conselho de Classe? Ah, pró. Então eu não vou não.*”. Embora percebesse a sinceridade na recusa dele, eu realmente não esperava por essa reação que, de certa forma, era também a de um coletivo.

Diante dessa recusa dos jovens do turno vespertino, para essa pesquisa, formamos um grupo de diálogo, constituído por dezesseis jovens-aluno/as, com idades entre 16 – 18 anos, matriculados/as na terceira série do Ensino Médio, no turno matutino; que, tendo sido apresentados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, o assinaram. É preciso esclarecer que esse número de dezesseis participantes representa o número de jovens que permaneceram assíduos aos encontros, já que alguns demonstraram interesse pela pesquisa, mas não entregaram o TCLE, e outros só compareceram a um encontro, seja por estar apenas acompanhando um colega seja por curiosidade. Ainda que a contribuição desses “outros”

tenha sido relevante, para os fins desse trabalho, optar-se-á por considerar o grupo formado por dezesseis jovens-estudantes. Ademais, a fim de que eu pudesse conhecer um pouco mais esses/as jovens, junto com o TCLE, foi pedido também que eles/as respondessem a um questionário sociocultural, apontando dados pessoais (nome, idade, série, moradia, gênero, etc), hobbies e lazer, relação com a escola, etc. Falarei um pouco mais sobre eles/as no tópico *Pra não dizer que não falei das flores*.

2.1 UM BREVE PASSEIO ENTRE AFINIDADES E CONTRASTES

“Entre cada noção e cada ponto do itinerário pode-se estabelecer uma relação de afinidades ou de contrastes que sirva de evocação à memória” (CALVINO, 2003, p. 9 e 10)

As palavras de Ítalo Calvino (2003), eleitas como ponto de partida desse breve passeio pelo *locus* da pesquisa, apresentam a importância de se conhecer o caminho por onde se pretende trilhar. O campo empírico não está dissociado do seu contexto, de sua materialidade e da ação humana. Conhecer as singularidades desse lugar contribui de certa forma, com o desenvolvimento da pesquisa e a interpretação de seus resultados. Assim, faremos um breve passeio pelo cenário no qual a pesquisa foi tecida a fim de contextualizar os fios e as conexões que as relações sociais e as condições históricas que perpassam a vida cotidiana dos atores da pesquisa tecem/ estabelecem.

2.1.1 A “cidade ternura”



Figura 1 – Conceição da Feira

Fonte: www.conceicaodafeira.ba.gov.br/

Conhecido e chamado de *Cidade Ternura*¹⁰ por seus habitantes, Conceição da Feira, município onde se encontra a escola contexto desta pesquisa, está localizado no interior da Bahia e faz parte da Região Metropolitana de Feira de Santana. Situa-se a leste do Estado, próximo à Baía de Todos os Santos, distante 60 km da capital em linha reta, 118 km por rodovia e 134 km por ferrovia. Limita-se ao norte, com o município de São Gonçalo dos Campos; ao sul, com os municípios de Cachoeira e Governador Mangabeira; ao leste, com os municípios de Cachoeira, São Gonçalo dos Campos e Santo Amaro; e a oeste, com os municípios de Antônio Cardoso e Cabaceira do Paraguaçu. Fundada em 1926, a sua população está estimada em 22.656 habitantes¹¹.

Segundo dados do IBGE, o município tem como características:

Tabela 1 – Características do município de Conceição da Feira

Área da unidade territorial (km ²)	162,883
Densidade demográfica (hab/km ²)	125,19
População em 2010	20.391
População residente – Rural	7.254
População residente – Urbana	13.137

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Quanto ao relevo, o município é rico em áreas planas, sendo a Serra da Putuma, uma das suas atrações turísticas, o seu ponto mais elevado com, aproximadamente, 300 metros de altitude. A hidrografia conceiçãoense¹² é composta pelo Rio Paraguaçu e outros rios de pequeno porte, fontes naturais como: a da Tabua, a de Santo Antônio e a do Padre e o Lago de Pedra do Cavalo, que foi artificialmente formado. O município é detentor de um dos maiores potenciais hídricos do Estado da Bahia sendo responsável pelo abastecimento de diversas

¹⁰ Conceição da Feira é identificada pelo topônimo *Cidade Ternura*. Assim como muitas cidades brasileiras a receber de seus habitantes uma “identificação particular”, nem sempre a história do nome é conhecida por falta de registros escritos, ficando a cargo da transmissão oral, dos mais velhos para os mais novos. Segundo *Mestre Dija*, professor, “historiador do local”, um dos habitantes mais velhos da cidade, o nome se dá pelo espírito acolhedor da cidade e dos seus cidadãos. O termo apareceu, pela primeira vez, em uma canção composta por um *forasteiro* acolhido pela cidade que se encantou tanto pelo lugar quanto pelo tratamento recebido das pessoas. A canção *Conceição, cidade ternura*, aclamada com carinho pela população, era ensinada nas escolas e entoada nos desfiles cívicos. No entanto, atualmente, sem o registro escrito e com o fim da prática, os mais jovens desconhecem a canção.

¹¹ Dados do IBGE, 2015. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/348>>.

¹² Gentílico apresentado pelo IBGE. No entanto, em documentos oficiais do município, os nascidos em Conceição da Feira são denominados Conceição-feirenses.

cidades da região entre elas a Capital do Estado – Salvador e Feira de Santana, a segunda maior cidade do Estado e maior cidade do interior do Norte/Nordeste.

Apesar de sua economia ser de subsistência, baseada na avicultura de corte e agricultura familiar, a cidade é o maior polo agrícola do Norte/Nordeste visto que nela estão instaladas várias granjas, tanto de grande quanto de pequeno porte, possibilitando também atividade econômica aos pequenos produtores da região. A força na avicultura fez com que a cidade ficasse conhecida como *Capital Baiana do Frango*. A cidade conta também com um comércio, que apesar de pequeno, tem uma grande diversidade, com supermercados, farmácias, lojas, clínicas médicas, entre outras atividades. (In)Felizmente, o comércio local não é tão fortalecido, provavelmente, por conta da proximidade com grandes centros comerciais como Feira de Santana e Santo Antônio de Jesus, que favorece o deslocamento das pessoas para realizar compras.

Estando a passeio pela cidade, é possível contemplar as belezas naturais da Serra da Putuma e do Rio Paraguaçu, o patrimônio arquitetônico da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição, da Praça da Matriz, da Praça da Bandeira e da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição, Conceição Velha, Praça da Matriz, Praça da Bandeira. Com relação às festividades culturais, são marcas sociais e culturais do município: a Festa de Reis, as Trezenas de Santo Antônio, O Caruru do Mercado, a Lavagem da cidade, em comemoração ao Dias de Nossa Senhora da Conceição – padroeira da cidade e Dia da Consciência Evangélica, decretado feriado municipal, é celebrado com festa na cidade.

No tocante à Educação, a cidade é contemplada tanto pela rede privada quanto pela rede pública de ensino, municipal e estadual, que englobam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, como pode ser observado na tabela abaixo:

Escolas - Ensino fundamental	32	Rede Privada	4
		Rede Pública	28
Escolas - Ensino Médio	02	Rede Privada	01
		Rede Pública	01

Fonte: IBGE, 2010.

Levando em consideração o recorte feito para esta pesquisa, dados do mesmo período (2010) apontam para uma criticidade na educação municipal, especialmente, no que diz respeito à *Juventude* e o *Ensino Médio*:

Tabela 3 – Situação do aluno e a escolaridade

Pessoas de 10 anos ou mais de idade	17.023
Pessoas de 10 anos ou mais de idade com algum nível de instrução	15.788
Pessoas de 10 anos ou mais de idade que frequentava escola	4.262
Pessoas de 10 anos ou mais de idade que não frequentava escola, mas já frequentou	11.489
Pessoas de 10 anos ou mais de idade que nunca frequentou escola	1.280
Pessoas de 10 anos ou mais de idade com o fundamental completo e médio incompleto	2.498
Pessoas de 10 anos ou mais de idade com o ensino médio completo	4.040
Pessoas de 15-29 anos que frequentam a escola	1.920
Pessoas que frequentavam o ensino médio (Regular)	773

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Pelos dados da tabela acima, nota-se que, das 11.489 pessoas que não frequentavam a escola, mas já haviam frequentado em algum momento da sua vida, apenas cerca de 36% (4.040) não o fazia por ter concluído o ensino médio. Além disso, levando-se em consideração que um dos requisitos básicos para cursar o ensino médio é ter concluído o ensino fundamental, verifica-se que, das 2.498 pessoas que apresentam esse requisito, menos de 31% (773) estão frequentando o ensino médio. Tornam-se ainda mais críticos os dados se se considerar o número de jovens com a distorção idade-série, índices de abandono e evasão.

A oferta das modalidades – fundamental e médio – de ensino favorece o não deslocamento de estudantes para outras cidades em busca de escolas. O mesmo não acontece com o Ensino Superior. O município não possui instituições que ofertem cursos de *nível superior*. Por essa razão, os alunos que desejam prosseguir com os estudos precisam migrar para cidades circunvizinhas que ofertem o ensino. Entre as opções possíveis estão: para o ensino público, Feira de Santana, que conta com a Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS e Cachoeira, Muritiba e Cruz das Almas, que contam com a Universidade Federal do Recôncavo Baiano-UFRB; e para o ensino privado, Cachoeira, com a Faculdade Adventista da Bahia –IAENE, entre outras. Para alguns poucos, estudar na capital é também uma opção para iniciar o ensino superior.

Falar sobre Conceição da Feira e suas singularidades não se constitui como uma tarefa fácil. Há pouca literatura discorrendo sobre a mesma. As informações aqui relatadas foram obtidas através do diálogo informal com moradores da cidade, buscas no acervo da escola e no portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. O fato é que “a cidade não

conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimões das escadas, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras¹³” (CALVINO, 2003, p.16.), símbolos subjetivos que contribuem para entender as marcas socioculturais que adentram a escola e lhe concedem sentido.

2.1.2 A escola, o lócus da pesquisa



Figura 2 – Grafite feito no muro da escola

O Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro foi fundado há 32 anos pela portaria 4391, publicada no Diário Oficial de 05 de abril de 1985, como resultado do apelo popular e procurando atender a demanda da educação para a comunidade de Conceição da Feira, uma vez que o município só contava com uma escola particular de nível fundamental. O projeto de instalação, aprovado pelo então governador João Durval Carneiro, nomeava-o Centro Educacional Yeda Barradas Carneiro. Posteriormente, O Centro Educacional passou a ser chamado de Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro.

O colégio está localizado na zona urbana da cidade de Conceição da Feira- BA, num bairro de classe média, com baixa incidência de violência nos seus arredores. Inicialmente ofertava os ensinos Fundamental e Médio, porém com o processo de municipalização do ensino¹⁴, e a responsabilidade da oferta do ensino fundamental transferida para os municípios, passou a ofertar os cursos: Ensino Médio Regular e Educação de Jovens Adultos(EJA) – Tempo Formativo III, Eixos VI e VII. Funciona nos três turnos sendo a única U.E. que oferece Ensino Médio no município.

¹³ Tendo que descrever ao imperador dos tártaros Kublai Khan as cidades visitadas em suas missões diplomáticas, Marco Polo vai buscando em suas memórias o retrato das cidades visitadas. À medida que vai falando das cidades, vai tirando-as da invisibilidade, atribuindo-lhes uma história, um significado.

¹⁴ Transferência das funções de administração e manutenção do ensino fundamental do âmbito do Estado para os municípios.

Classificado como de grande porte, o colégio atende, considerando os três turnos, cerca de 1.010 alunos. A sua estrutura física conta com:

- 12 salas de aula amplas, com janelas, ventiladores, mural, quadro branco;
- 09 jardins internos.
- 01 Laboratório de Informática climatizado, sem computadores, que atualmente é utilizado como sala de vídeo.
- 01 Biblioteca Escolar, ampliada no ano de 2002 e equipada com móveis e acervo. Em 2011, recebeu quatro conjuntos de mesas com quatro cadeiras cada. O acervo tem sido enriquecido a cada ano. Serve como fonte de consulta para a comunidade escolar e local.
- 01 miniauditório espelhado, usado normalmente para o desenvolvimento de atividades, ginásticas, aulas, apresentações, fóruns, reuniões dentre outras. O miniauditório é equipado com 01 aparelho multimídia, 01 tela para projeção, quadro branco, 01 televisor pendrive, cadeiras, colchonetes e aparelho de som.
- 01 laboratório de Ciências.
- 01 sala de coordenação pedagógica, com uma mesa e quatro cadeiras. Fica nesta sala também a máquina fotocopadora.
- 01 sala de Direção climatizada, 01 computador com acesso a Internet e 01 aparelho telefax multifuncional.
- 01 sala de Vice-direção com ventilador, 01 computador com acesso a Internet e 01 impressora.
- 02 sanitários para professores e funcionários, sendo 01 masculino e 01 feminino.
- 01 sala aula revertida para sala professor, com 02 mesas grandes e cadeiras, 01 computador com acesso à Internet, armários individuais para que os professores guardem seus pertences e materiais para as aulas e um televisor *pen drive*.
- 01 secretaria com 02 computadores com acesso à Internet, impressora, armários, arquivos, 04 mesas e cadeiras.
- 02 sanitários para portadores de necessidades especiais.
- 04 sanitários sendo 02 masculinos e 02 femininos, para a comunidade escolar.
- 01 almoxarifado.
- 01 cozinha revestida de cerâmica, com fogão e liquidificador industrial, uma despensa com prateleiras e 01 freezer.

- Espaço aberto e coberto, com 08 mesas que funciona como refeitório. É nesse espaço também que os “*encontros acontecem e as resenhas fluem*”. É o lugar de passagem, o coração da escola.
- 01 área ampla, onde se realizam as aulas de Educação Física, na qual está em fase de conclusão uma Quadra Poliesportiva.
- 01 ampla área na frente da escola usada como estacionamento.
- 01 Laboratório móvel de Física, Química e Biologia que fica guardado no laboratório de biologia.
- Alguns recursos didáticos como: retroprojetores, episcópio, jogos de xadrez, 1 jogo “banco imobiliário”, projetores de mídias, mapas e modelos anatômicos.

Embora possua uma excelente estrutura física e recursos didáticos variados, a escola ainda os sub-explora no desenvolvimento de ações que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, visto que ainda é muito tímida a utilização dos recursos e espaços disponíveis para a promoção de um ambiente de aprendizagem melhor, mais interativo, que seleciona e inter-relaciona informações e práticas significativas na exploração, reflexão, representação, flexibilização e democratização do conhecimento e do espaço-tempo-escolar. Provavelmente, por não se dar conta de que

... quanto mais exposto estiver o ator a experiências diversificadas, quanto mais tiver de dar conta de ethos e visões de mundo contrastantes, quanto menos fechada for sua rede de relações ao nível do seu cotidiano, mais marcada será a sua autopercepção de individualidade singular (VELHO apud DAYRELL, 2001, p.145).

Ainda que as potencialidades do lugar não estejam sendo melhor exploradas por professores, gestores e/ou demais profissionais da educação, é possível perceber que os/as jovens estudantes conceição-feirenses têm feito re-leituras desses espaços físicos subutilizados no interior da escola; como por exemplo, a sala de vídeo que é utilizada para ensaios de coreografias, projeção de filmes, ou até mesmo fotografias frente ao espelho com os/as amigos/amigas, sem uma indicação prévia de professores ou gestores. O fato é que, como salienta Juarez Dayrell,

Os alunos (...) se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade. Assim, as mesas do pátio se tornam arquibancadas, pontos privilegiados de observação do movimento. O pátio se torna lugar de encontro, de relacionamentos. O corredor, pensado para locomoção, é também utilizado

para encontros, onde muitas vezes os alunos colocam cadeiras, em torno da porta. O corredor do fundo se torna o local da transgressão, onde ficam escondidos aqueles que "matam" aulas. O pátio do meio é re-significado como local do namoro. É a própria força transformadora do uso efetivo sobre a imposição restritiva dos regulamentos. Fica evidente que essa re-significação do espaço, levada a efeito pelos alunos, expressa sua compreensão da escola e das relações, com ênfase na valorização da dimensão do encontro. (DAYRELL, 2001, p.147)

No tocante ao humano, compõem a escola:

- Equipe Gestora, composta por uma Diretora e três Vice-Diretores eleitos democraticamente, para uma gestão de dois anos; uma Coordenadora Pedagógica e uma Secretária.
- Corpo docente com 35 professores, todos com formação na área lecionada e pós-graduação, em nível de especialização, sendo a maioria, professores efetivos. Além disso, grande parte do corpo docente é residente na cidade e trabalha na U.E. há 10 ou mais, o que favorece uma baixa rotatividade de professores.
- Corpo discente com aproximadamente 1000 alunos, em sua maioria, afrodescendentes¹⁵, moradores tanto da zona urbana quanto da zona rural e pertencentes a diferentes classes sociais. Há também na escola alunos oriundos de outras representações étnicas, a exemplo da cigana.
- Funcionários de secretaria, da limpeza, merendeiras e vigilantes.
- Pais.

Vale ressaltar que, por estar localizado em uma cidade pequena e ser o único a ofertar o Ensino Médio, muitos alunos do colégio atualmente são filhos de ex-alunos. O próprio corpo docente apresenta, em sua composição, profissionais que foram alunos da casa.

Um importante elemento a destacar é que, embora timidamente, a Unidade Escolar desenvolve, atualmente, alguns projetos que visam uma maior visibilidade das culturas juvenis, tais como os Projetos Estruturantes¹⁶ da Secretaria da Educação da Bahia e MEC/FNDE: TAL, AVE, JERP, PROVE, EPA, JUVENTUDE EM AÇÃO e DANCE e os projetos internos como: a Gincana de Matemática, o projeto “Minha cidade” e o projeto de leitura. Por oferecer a possibilidade de fugir da “monotonia” da sala de aula, projetos como os citados anteriormente contam com um considerável engajamento dos/das jovens em diferentes manifestações artísticas e esportivas, enriquecendo o trabalho educativo.

¹⁵ Levantamento referente ao quesito cor, na ficha de matrícula, na ocasião da pesquisa exploratória.

¹⁶ As informações sobre os projetos Estruturantes podem ser encontrados no documento Jornada Pedagógica 2015. Disponível em <http://www.educacao.ba.gov.br/node/16178>

Além disso, participante do programa Educar para Transformar, uma iniciativa do governo estadual, a escola conta com um conselho de líderes de classe, eleitos democraticamente por seus pares, a fim de ampliar a participação e a colaboração dos/das jovens na gestão participativa da unidade de ensino. Esses jovens são os interlocutores da turma junto à comunidade escolar, articulador e proponente de melhorias para a ambiência na unidade de ensino. Entre as competências dos líderes estão: representar o interesse coletivo, identificando as necessidades da turma; elaborar um plano de trabalho relativo à melhoria do processo de ensino e aprendizagem; e estimular o bom relacionamento da turma, através de diálogo¹⁷. Por ser uma proposta nova, a escola ainda está se adaptando a esse processo.

2.1.3 Observando uma realidade através de números

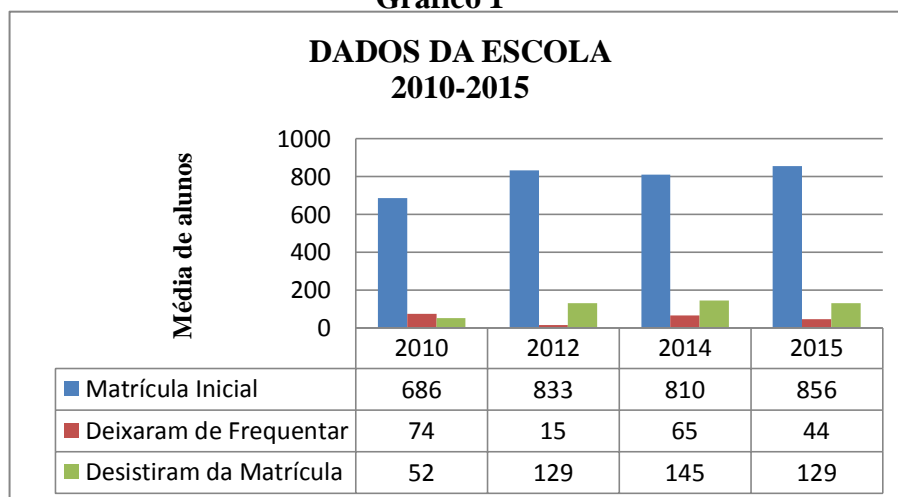
Visando uma caracterização mais detalhada do *lócus* de pesquisa, foi realizada uma busca nos relatórios institucionais fornecidos aos gestores pelo SIMPAIP¹⁸ por dados estatísticos referentes à situação escolar do aluno dessa instituição de ensino, entre 2010 e 2015¹⁹. Inicialmente, os dados coletados e apresentados no gráfico 1 se referem ao número de estudantes matriculados no Ensino Médio - regular, nos turnos matutino e vespertino, considerando todas as matrículas realizadas, os que deixaram de frequentar a escola ao longo do ano letivo (evasão) e aqueles que, embora tendo se matriculado, não compareceu na escola, sendo considerado como desistentes da matrícula.

¹⁷ Mais informações, consultar: <http://www.educacao.ba.gov.br/liderdeclasse>

¹⁸ Para auxiliar a gestão pedagógica das escolas, a Secretaria de Educação da Bahia implementou, em 2012, o Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica (PAIP), que é responsável por acompanhar as ações e o desempenho das escolas, a partir da articulação entre o Órgão Central, os Núcleos Regionais de Ensino (NRE) e as Unidades Escolares, numa ação conjunta para melhorar a educação básica. O projeto conta também como o SIMPAIP que é o Sistema Informatizado de Monitoramento do PAIP.

¹⁹ No momento da realização do levantamento dos dados estatísticos referentes à situação dos alunos da instituição nos relatórios institucionais fornecidos pelo SIMPAIP, os dados disponíveis para acesso eram concernentes a 2015 e, ainda assim, tal ação só foi possível mediante a colaboração do gestor escolar para acesso ao banco de dados do sistema.

Gráfico 1

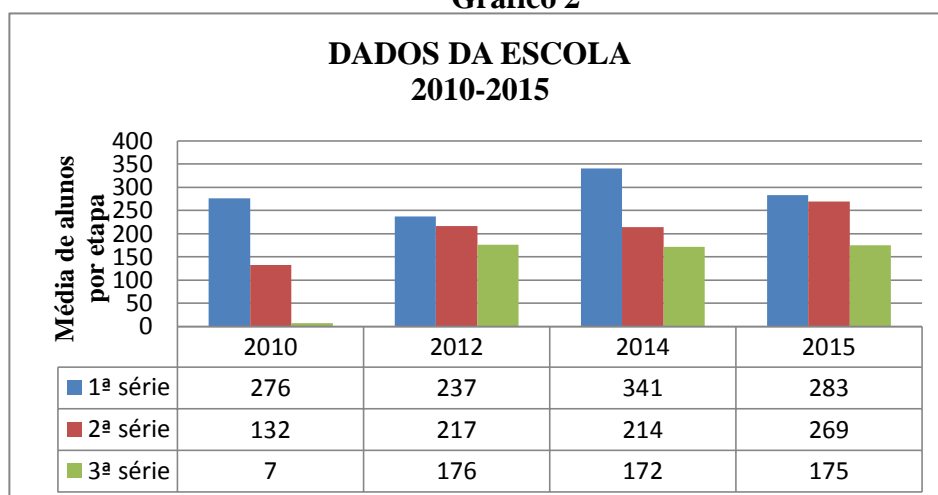


Fonte: <http://simpaip.educacao.ba.gov.br>

É possível observar, através do gráfico, o crescimento no número de matrículas para o Ensino Médio e que, embora a quantidade de alunos que evadiram tenha diminuído, é grande o número de estudantes que se matriculam, mas que, por razões outras, não voltam a estudar. Tal problemática pode, de repente, oferecer pistas para pesquisas futuras.

Mapeando as classes pelas etapas do Ensino Médio, chama à atenção a enorme discrepância no número dos que iniciam essa modalidade de ensino e dos que conseguem concluir:

Gráfico 2

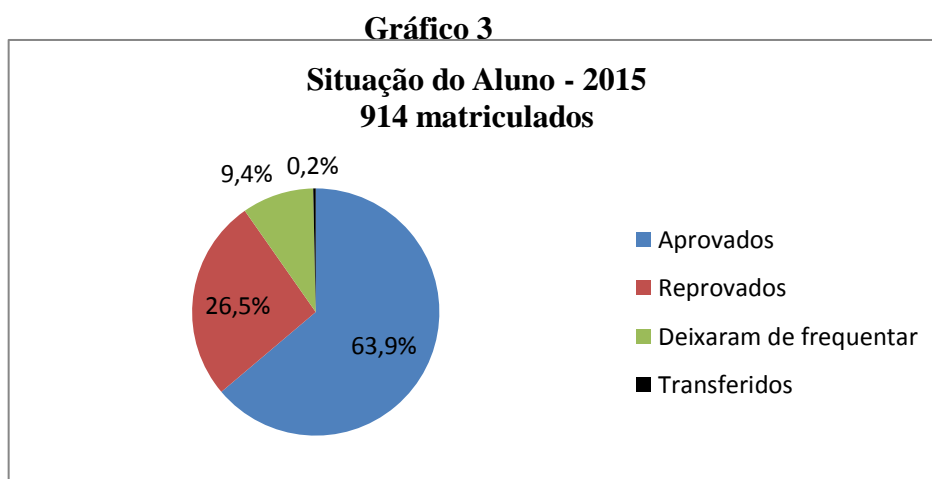


Fonte: <http://simpaip.educacao.ba.gov.br>

Levando-se em consideração que os alunos que ingressaram no Ensino Médio, em 2010, tendo um percurso escolar “regular”, eram esperados como os possíveis concluintes em 2012, vê-se que cerca de cem deles não conseguiram completar o percurso formativo. Infelizmente, essa situação hipotética pode ser ainda pior, visto que não considera os alunos

que foram retidos em anos anteriores e os que desistiram de estudar. Segundo dados da “Relação de Distorção Idade X Série” (2015), dos 283 alunos matriculados na 1ª série, 74 deles (26,14%) apresentavam distorção na relação idade-série. Na 2ª série, entre as 269 matrículas, 73 (27,13%) eram de alunos com distorção idade-série. No tocante à 3ª série, os números foram 175 e 47 (26,85%), respectivamente. O noturno é o turno que apresenta o maior índice de distorção na relação idade-série com percentual de 81,82%, 68,29% e 69,77%, respectivamente, em cada etapa do ensino. Outro ponto que pode ser analisado em pesquisas futuras.

Ainda com relação ao ano escolar 2015, dados parciais do censo escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira - INEP levando em consideração todas as matrículas efetuadas na unidade escolar, independentemente da modalidade de ensino – Ensino Médio Regular ou EJA, apontam para a criticidade nos índices de reprovação e abandono, conforme pode ser verificado no gráfico 3:



Fonte: <http://www.educasenso.inep.gov.br/censobasico/rest/reciboEncerramentoAnoEscolar>

A coleta desses dados só foi possível pela colaboração da gestora da unidade escolar que os disponibilizou para o acesso. Não há, na escola, um arquivo com documentos institucionais para que a história, os índices e estatísticas possam ser consultados. O último Projeto Político Pedagógico data de 2005. Desde então, a comunidade escolar não conseguiu se reunir para traçar novos rumos e objetivos para a “educação” que desenvolve. Ainda com relação a esse mapeamento, a maior parte das informações foi obtida através de ferramentas governamentais on-line. Informações essas, por vezes, desconstruídas quando observadas em paralelo. De qualquer sorte, considerando os objetivos dessa pesquisa e as escolhas necessárias para a realização da mesma, os dados apresentados tentam apenas um

mapeamento da atual situação da escola estudada a fim de que, conhecido melhor o lugar de onde e de que se fala, se possa ter um maior entendimento/ visibilidade das teias que são tecidas no interior dela.

2.2 PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES...

Quem será que me chega
 [...]

 Que sorriso aberto

 Ou olhar tão profundo.

 Que disfarce será que usa

 Pro resto do mundo.

 Onde será que você mora

 Em que língua me chama

 Em que cena da vida

 Haverá de comigo cruzar

 [...]

 Vem e me diz: Quem é você?
 (Eduardo Dussek e Isolda, 1995)

Enquanto professores, muitas vezes, sabemos muito pouco sobre os nossos alunos. *Quem são, do que gostam, o que fazem, com quem moram* são questionamentos que, pela nossa jornada de trabalho, não nos damos a liberdade de fazer. Construimos nossa percepção do outro pelo contato que temos em sala de aula e em algumas conversas ou observações pelos corredores e pátios da escola. Na maioria das vezes, nossa leitura do outro esbarra apenas na “capa” por ele utilizada - o sorriso solto, o olhar distante ou indiferente, o comportamento explosivo – do que na história que ele traz.

A maior parte dos/as jovens participantes dessa pesquisa foram meus alunos por, pelo menos, dois anos, e apenas ao ler os questionários e alguns comentários feitos no desenvolvimento da pesquisa que eu me dei conta que não os conhecia. Por essa razão, achei pertinente, ao apresentar os/as dezesseis jovens-estudantes participantes desta pesquisa, trazer também a forma como eu os/as via e como passei a vê-los/as e a certos comportamentos por eles/as apresentados dentro e fora da sala de aula.

Assim, primeiramente, apresento cada jovem individualmente trazendo informações gerais fornecidas por ele/ ela através de um questionário sociocultural e, na sequência, de modo descritivo, trago as minhas impressões de professora desses sujeitos juntamente com observações da pesquisadora. Por escolha deles/as, serão mantidos seus nomes reais. Na minha fala sobre as impressões, farei uso do apelido ou nome por ele/a indicado no

questionário. O encadeamento da apresentação dos sujeitos abaixo não segue uma ordem intencional.

Leniária é uma jovem, negra²⁰, de 18 anos, amante de fotografia. Mora com a família no centro²¹ da cidade e nunca trabalhou. Estuda na escola pesquisada há quatro anos, sendo repetente da 1ª série do Ensino Médio. Ama séries e é “viciada” em celular. Em suas horas vagas, gosta de “resenhar” com os amigos, acessar redes sociais, dar um “rolé” na praça da Matriz e lanchonetes.

É uma menina muito reservada, mas muito observadora. O seu grupo de amigos é pequeno e, basicamente, o mesmo de quando cursou o 1º ano pela segunda vez. No GD, conheci uma Iara mais falante que a da sala de aula.

Larissa é uma jovem, negra, de 17 anos, a terceira de cinco irmãos. Mora com a família na Rocinha, zona urbana, e nunca trabalhou. Estuda na escola há cinco anos, quando ainda havia o Ensino Fundamental II, e nunca foi reprovada. É uma amante da leitura, sendo a biblioteca seu lugar preferido na escola. Em suas horas vagas, costuma ir à igreja, sair para conversar com os amigos, assistir TV e ler livros.

Menina de fala doce, Lari é uma aluna dedicada aos estudos. Embora esteja sempre entre amigos, não pertence a um grupo específico de amigos. No GD, foi uma das mais atuantes dando e questionando opiniões, de modo sutil sem inibir os demais.

Nailla é uma jovem, parda, de 17 anos, que se considera persistente. Mora com a mãe, o padrasto e uma irmã mais nova no centro da cidade. Nunca trabalhou. Estuda na escola há três anos e nunca foi reprovada. Mesmo não sendo habilitada ainda, ama andar de moto. Nas horas vagas, gosta de jogar baleado, assistir TV, acessar as redes sociais e ir à casa de amigos.

Personalidade forte, Nailla é aquela que não leva desaforo pra casa. Mas por trás dessa aparente fortaleza, tem uma menina frágil, delicada. A mãe é o grande referencial na vida dela, sempre atuante e presente na escola. Ambas fazem parte do colegiado escolar. No GD, observava mais do que falava, mas quando o fazia adotava uma postura mais crítica.

²⁰ A cor/raça apresentada foi autorreferenciada pelos/as jovens no questionário.

²¹ Vale destacar uma particularidade local: todas as áreas planas da zona urbana de Conceição da Feira são consideradas como centro. Embora a cidade seja dividida em bairros, é comum a omissão desses, sendo todos/todas considerados/as como moradores/as do centro da cidade.

Fabiana é uma jovem, parda, de 18 anos, manicure, muito conversadeira. Mora com os pais e uma irmã na Fazenda Cajazeira, na zona rural da cidade. Estuda na escola há três anos e nunca foi reprovada. Segundo ela, não consegue parar de falar. Na sala de aula, está sempre conversando com o colega do lado, falando/ fazendo resenhas. Em suas horas vagas, quando não está resenhando com os amigos e/ou acessando redes sociais, está assistindo TV ou dormindo.

Fabi é a menina “do batom”. Sempre maquiada e preocupada se os cabelos não estão desarrumados. Quando não estava se olhando no celular ou no espelho, estava em “altos papos” com as colegas. No GD, Fabi falou pouco. Observava mais. Suas expressões demonstravam concordância ou discordância em alguns momentos. Mas falar... bem pouco.

Camila é uma jovem, amarela, de 18 anos, bem explosiva. Mora com os pais, a avó e cinco irmãos, na Baixinha da Pindobeira, zona rural da cidade. Um de seus irmãos é portador da síndrome de Down e ela ajuda nos cuidados com ele. Estuda na escola há três anos e nunca foi reprovada. Por morar distante da sede, considera que a maioria dos seus amigos é da escola; por isso, está sempre entre eles conversando ou no celular. Em seu tempo livre, gosta de viajar, assistir TV, acessar redes sociais e ir à igreja.

Cami foi uma aluna difícil de se “achegar”. Um dia estava comunicativa, sorridente; no outro, introspectiva e “arredia”. Surpresa descobrir que tinha um irmão “especial” e que ajudava nos cuidados com ele. No GD, ela falou de uma forma muito carinhosa dele e da irmã caçula, que seria minha aluna no início do ano letivo 2017. Ela falou um pouco sobre as dificuldades que passavam. Entendi os motivos do seu comportamento inconstante.

Raiana é uma jovem, negra, de 17 anos, amante de livros e séries. Mora com os pais e dois irmãos no centro da cidade. Em 2015, trabalhou pela primeira vez, exercendo a função de babá. Estuda na escola há três anos e nunca foi reprovada. Não se considera muito sociável; por isso, está sempre com o mesmo grupo de amigos pelo pátio e corredores da escola. Na escola, quando dá, gosta de se revezar entre o jogo de dominó com os colegas e as visitas à biblioteca. Nas horas vagas, costuma ler livros, assistir a filmes e séries, mexer no celular, acessar redes sociais e dormir.

Ray é uma questionadora por natureza. Curiosa, não se contentava com respostas simples e prontas. Era a menorzinha da turma, mas também a mais atrevida. No GD, não se mostrou diferente e contribuiu bastante para o debate. Fiquei surpresa em saber que, por gostar de muito ler, sofria represálias da família.

Elizângela é uma jovem, negra, de 17 anos, bastante tímida. Mora com a família no Povoado da Boa Vista, zona rural, e nunca trabalhou. Estuda na escola há três anos e nunca “repetiu” de ano. Embora não seja de conversar muito, gosta de estar entre amigos; a maioria deles, da escola. Nas horas vagas, prefere estar com os familiares, mas gosta de ler livros, assistir TV, resenhar e acessar redes sociais.

Ao longo da nossa convivência escolar, raríssimas vezes ouvi a voz de Eliz. Ela, sempre quieta, na dela, observava a tudo. Sua forma de comunicação era o olhar e o sorriso discreto. No GD, ela falou um pouco – provavelmente, mais do que eu costumava ouvir -, mas escreveu bastante, notas que só a ela coube conhecer.

Bruno é um jovem, pardo, de 18 anos, apaixonado por música. Mora com a mãe e dois irmãos. Por conta do relacionamento conturbado entre os pais, o pai ora é retratado como parte da família, morador da casa, ora como um outro alguém, um visitante. Estuda na escola há três anos, mas não informou se já havia sido reprovado em alguma série anterior. Na escola, quando não está ouvindo música ou lendo algo, está conversando com alguns – poucos – amigos. Nas horas vagas, gosta de ouvir música, assistir a séries, jogar online, andar de skate e dormir. Nunca trabalhou e conta com uma ajuda financeira dos avós.

Bruno, por um bom tempo, foi um aluno-mochileiro. Sempre na escola, mas fora da sala de aula. Não era muito de interagir oralmente em sala, mas as suas expressões faciais diziam por ele, na maioria das vezes. No terceiro ano, abandonou o perfil “mochileiro” e passou a se “empenhar” nos estudos. Estava em conflito entre fazer o curso escolhido pela família ou escolher um que o agradasse. No GD, ele só falava através das expressões faciais e corporais de aprovação ou negação. Raramente usou palavras. Através do GD nos aproximamos mais e eu pude conhecer um outro lado desse jovem introspectivo preso em um mundo “particular”: vítima de bullying, não conseguia interagir com as pessoas.

Laiana é uma jovem, parda, de 18 anos, que mora na zona rural da cidade com a mãe. Estuda na escola há três anos e não informou se já foi reprovada em alguma série. Na escola, gosta de ficar o “tempo todo” conversando com os amigos ou mexendo no celular. Gosta de ir à igreja, assistir TV, ir à praia, mas gosta mais ainda de ficar em casa, sem fazer nada. Nunca trabalhou.

Lai é muito falante, principalmente, em um tom bem alto. Difícil não reconhecer seu timbre e tom de voz. É questionadora, provocadora e explosiva. Estava sempre envolvida em

algum conflito. No GD, observava atenta às colocações dos colegas, quando havia alguma divergência com o seu pensamento, questionava ou se posicionava contrária. A jovem falante da sala de aula, mostrou-se muito mais observadora.

Valnielli é uma jovem, negra, de 17 anos, tímida, moradora do centro. Órfã de pai, ela mora com a mãe, o padrasto e os irmãos. Na escola, gosta de estar entre os amigos resenhando ou jogando dominó. Gosta de ler e assistir a filmes e séries. Nas horas vagas, reveza seu tempo resenhando com os amigos, assistindo TV, acessando as redes sociais e lendo livros. Como é católica, faz também parte de um grupo na igreja (não informou qual).

Menina de sorriso fácil, Nielli é a aluna “dos sonhos”. Nas reuniões de conselho de classe, é sempre apontada como “de futuro”. Eu vejo a menina tímida que usa as redes sociais como forma de se expressar. Poucas vezes, eu ouvi a sua voz em sala de aula, enquanto eu a “ouvira” bastante nas redes sociais. No GD, eu a vi interagir um pouco mais com os colegas, embora nos limites da sua timidez.

Máise é uma jovem, negra, de 18 anos, moradora da zona rural. A mãe morreu na hora do parto e o pai, por não superar a morte da esposa, “entregou-se” à depressão e ao alcoolismo. Por conta disso, foi criada pela avó – falecida – e pela tia. Na escola, gosta de ficar “jogando conversa fora” ou ouvindo música. Estuda na escola há três anos e nunca foi reprovada. Nas horas livres, gosta de passear na praça da Matriz, acessar as redes sociais, ouvir músicas e assistir TV.

Sempre achei Mai uma menina decidida e articulada politicamente. Suas falas problematizadoras e, por vezes, polêmicas se fizeram presentes também no GD. Certamente, foi uma das que mais falaram durante as discussões. (In)felizmente, através do GD, tomei conhecimento das angústias, dores e frustrações dessa jovem, vítima de bullying por ser homossexual e membro de uma família “religiosa e homofóbica” que não tem “conhecimento” da sua orientação sexual. “*Duro não ter a quem pedir ajuda, pró!*”.

Luiz Philipe é um jovem, negro, de 17 anos, apaixonado por redes sociais e pela cantora Beyonce. Mora com a família no centro da cidade. Oficialmente, nunca trabalhou, mas faz produções e edições de vídeos e pequenos trabalhos impressos para ganhar um “troco”. Estuda na escola há três anos e nunca foi reprovado. Na escola, gosta de estar entre os amigos. Nas horas vagas, costuma assistir shows pela internet, acessar redes sociais, produzir e editar vídeos, relaxar e “*esquecer que os problemas existem*”.

Lipe é o antenado com as redes sociais. Comunicativo, estava sempre propondo ações para “movimentar” a escola. Nos projetos e trabalhos, era o inventivo, o mais empolgado. Como não deixaria de ser, no GD, foi um dos mais falantes. Desde que soube que eu estava “fazendo” mestrado, ele me dizia: “*Eu também quero isso pra mim.*”. Foi muito solícito e, com certeza, alguns colegas aceitaram o convite para participar do GD por causa dele.

Lôise é uma jovem, negra, de 18 anos, moradora do centro da cidade. Mora com os pais e o irmão e nunca trabalhou. Estuda na escola há três anos e nunca foi reprovada. Embora goste de estudar, não costuma ser pontual com os horários das aulas. Na escola, gosta de estar entre os amigos ou na biblioteca. Nas horas livres, gosta de assistir TV, acessar redes sociais, ler livros e ir à igreja.

Elô é a “aluna ideal”, a que gosta de estudar. Nos conselhos de classe, é elogiada como “destaque” da turma pelas notas que tira. Seu grupo de amigos é basicamente o mesmo do 1º ano: o dos alunos que vieram da rede privada de ensino. No GD, posicionava-se a partir das falas dos colegas.

Monalisa é uma jovem, parda, de 17 anos, que sonha “mudar o mundo”. Mora com os pais e os irmãos no centro da cidade. Estuda na escola há três anos e nunca foi reprovada. Na escola, gosta de estar entre os amigos conversando no pátio ou folheando livros na biblioteca. No tempo livre, gosta de resenhar com os amigos, ler livros, ir a festas na casa dos amigos, acessar redes sociais – preferencialmente, acompanhando os canais que segue no Youtube – e assistir TV.

Mona é a sonhadora, a menina que “vive nas nuvens”. Idealista, defendia aqueles que achava injustiçados. Possuía poucos amigos. Parecia viver em um mundo particular. No GD, mostrou-se falante, questionadora. Apresentou e defendeu seu ponto de vista enquanto problematizava outros.

Márcio é um jovem, pardo, 16 anos, apaixonado por música. Mora no Povoado do Serra, zona rural, com os pais e o irmão caçula. Estuda na escola há quatro anos, desde o nono ano do ensino fundamental II, e nunca foi reprovado. Na escola, gosta de ficar conversando com os amigos ou estudando cifras de músicas. Nas horas livres, além de “resenhar” com os amigos, costuma ir à igreja, ir à casa de parentes, acessar redes sociais e assistir TV.

Márcio é um jovem religioso que está sempre falando sobre as suas crenças, incentivando os colegas a buscarem “um caminho”. Seu comportamento geralmente gravita

em torno do “ser falante” e do “ser introspectivo”. No GD, falou pouco e fez algumas anotações (não compartilhadas) enquanto os colegas falavam. Em um dado momento, relatou que sofria bullying e que desempenhava papéis/ comportamentos diferentes dependendo do lugar onde e das pessoas com quem estava.

Elane é uma jovem, negra, de 17 anos, moradora do centro da cidade. Estuda no colégio há três anos e nunca foi reprovada. Há um ano, trabalha em um supermercado embalando as compras dos clientes. Na escola, gosta de ficar conversando com os amigos, já que a maioria deles estuda lá. Nas horas livres – que não são muitas, já que trabalha de domingo a domingo –, costuma ir à igreja, assistir TV e acessar redes sociais, embora assumo preferir dormir.

Lane é uma jovem que está sempre na sala de aula, mas com o pensamento fora dela. Sempre gostou de se sentar próximo à janela e passava boa parte do tempo olhando através dela. Ultimamente, parecia mais desligada, “fora do ar”. Eu não sabia que tentava conciliar o trabalho e a escola. Resolveu participar do GD a convite de uma amiga. Parecia alheia às discussões e falava mais quando a amiga a interpelava.

De um modo geral, os/as jovens pesquisados/as moram com as famílias, nunca trabalharam, ou trabalharam/trabalham em atividades que não consideravam como trabalho, mas como “bico”, estiveram inseridos na escola pesquisada por, pelo menos, três anos e apresentam uma trajetória escolar “regular”; isto é, a idade coincide com a série em curso. Entre as atividades desenvolvidas nos tempos livres, o acesso às redes sociais e a “resenha” com os amigos figuram como favoritas, independente de serem moradores da zona urbana ou rural da cidade.

Por ser uma cidade pequena e sem muitas possibilidades de lazer, além da escola, a praça da Igreja Matriz é o ponto de encontro. Em seu entorno, estão concentrados bares, lanchonetes, igrejas – evangélicas e católica, e o jardim. Por morarem no centro da cidade ou em bairros próximos a ele, alguns/as estudantes têm maior acesso à praça e à diversão que ela proporciona, em qualquer dia da semana e horário. Já os/as que moram na zona rural, não apresentam essa facilidade, particularmente pela dificuldade de transporte e pela distância. Por essa razão, o ir à escola é também uma oportunidade para aqueles/as que moram na zona rural de ir e transitar pela praça, já que o transporte escolar, a fim de atender estudantes de diversas escolas, tem como ponto de encontro a praça. Sair cedo da escola, para alguns/as, é a oportunidade de desfrutar daquele espaço resenhando com os amigos.

Em respeito à decisão manifestada no questionário, cada jovem será mencionado/a nessa dissertação por seu nome verdadeiro e suas falas destacadas em itálico, diferentemente

das demais citações, como forma de valorizar essas vozes que tanto contribuíram para esse trabalho.

2.3 POR ONDE ANDEI ENQUANTO PROCURAVA...

No tocante à coleta de dados, como já dito anteriormente, além da observação, o registro em diário de campo e o questionário sociocultural, optei pela realização de um grupo de diálogo, do qual fizeram parte dezesseis jovens-estudantes da terceira série do ensino médio do Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro, localizado no município de Conceição da Feira/BA.

Com relação ao GD, foram realizados três encontros, registrados em vídeo, devidamente autorizados pelos sujeitos, com duração estipulada de uma hora e meia cada, conforme recomendam Dall’Agnol e Trench (1999), sendo que, duas vezes, ultrapassamos o horário normal, sem, contanto, exceder o limite de duas horas. Os encontros aconteceram em dezembro de 2016, na semana das avaliações finais, próximo ao encerramento do ano letivo, na biblioteca da escola, que foi reservada e arrumada para nos receber. Durante as sessões, com a anuência da gestão da escola, apenas eu e os sujeitos da pesquisa permanecíamos na biblioteca.

Em nosso primeiro encontro grupal, nos minutos iniciais, agradei a todos/as por se disporem a me desvelar a paisagem por outros ângulos, outros olhares, outras janelas e falei um pouco sobre a pesquisa, seus objetivos, sua finalidade e metodologia e a importância de nos “mantermos” juntos até o final dela. Pra quebrar um pouco o gelo, fiz a dinâmica do “Quem me conhece sabe que eu sou...”. Em uma folha de papel, eles deveriam escrever um adjetivo que os representasse e socializar para os demais. Como a maior parte se conhecia, na hora da socialização, um ia intervindo na apresentação do outro, falando como o via. Isso, por vezes, gerou risos de descontração. Aparentemente, não havia embaraços. Em seguida, ouvimos a música “Não é sério”, de Charlie Brown Jr, e batemos um papo sobre o que é ser jovem e como o jovem é visto atualmente. Alguns pontos dessa discussão e das minhas percepções registradas no diário de campo foram utilizados na discussão do capítulo *Juventude(s): para além dos limites cronológicos*.

Como não houve lanche na escola, muitos deles reclamaram dessa falta, devido a saírem de casa muito cedo, por vezes sem tomar café, para pegar o transporte escolar. Em um determinado momento, durante as discussões, ouviam-se resmungos de “*estou com fome*”.

Para que essa situação não se repetisse, eu levei uns ingredientes e pedi à merendeira que fizesse um cachorro-quente. Por acreditar no poder afetivo, agregador e despertador de memórias que a comida tem, iniciamos o nosso segundo encontro lanchando e batendo um papo sobre a escola. Após esse rito inicial, valendo-me, com adaptações, de uma dinâmica desenvolvida e apresentada por Charlot (2001), no livro *Os jovens e o saber*, propus aos sujeitos que se agrupassem em trios ou duplas, debatessem e fizessem uma escrita breve sobre a seguinte proposição:

Imagine que o Brasil, assim como o mundo todo, está sofrendo por conta de um ataque zumbi. Você e o seu grupo conseguiram contato com um ET, que está disposto a resgatá-los, desde que vocês o ajudem a reproduzir uma escola no planeta dele de origem. Ele precisa aprender tudo sobre escola, o que ela significa e a importância dela para a vida. O que você acharia importante ensinar-lhe? Vocês precisam ser bem detalhistas para que ele seja capaz de cumprir a missão. (CHARLOT, 2001, p.37, grifo próprio).

Após vinte minutos, pedi que socializassem seus escritos e conversassem um pouco sobre como cada um retratou a escola. O debate se prolongou e chegamos a quase duas horas de duração.

No nosso terceiro encontro, retomando um pouco o diálogo do dia anterior e alguns pontos levantados na discussão, pedi que falassem sobre as suas impressões sobre a escola, o que os motivava a vir – e a permanecer/ fugir –, quais eram as suas expectativas com relação à escolarização e o que se leva na mala ao se despedir.

Terminada a fase de coleta de dados pelo grupo de diálogo, e após um longo tempo longe da escrita, passei à transcrição das conversas para proceder às análises. Nesse momento, percebi algumas falas interrompidas, um pensamento que não se desenvolveu e senti a necessidade de retomar o contato com o grupo, provocar um pouco mais, confrontar os dados, ouvir falas inibidas pela presença da “professora”²² e da “escola”, discutir as relações estabelecidas entre a escola e si mesmos, seus anseios e necessidades em relação à escola, evidenciando as razões que os mobilizavam a frequentá-la, agora que não mais eram estudantes.

Assim, retrazando a rota previamente planejada, tive a ideia de nos reunirmos novamente, dessa vez, através de um bate-papo²³ em uma rede social, visto que se tratava de

22 Durante os encontros, quando faziam uma interlocução direta comigo, se referiam a mim como *Jana*, nome como os alunos costumam me tratar. No entanto, em alguns momentos, percebendo a tensão que a fala poderia causar em mim – representante de escola, eles soltavam um “*professora*” com um certo peso na entonação.

23 A rede social escolhida permite que, através da criação de um grupo privado, pessoas possam conversar simultaneamente independente do local que estejam. Os dezesseis participantes do GD foram contatados

um ambiente frequentado por todos (relataram no questionário) e pela possibilidade de dinamizar o tempo e os contatos. Não pretendo discutir os usos das redes sociais como instrumentos de pesquisa, a fim de justificar a minha escolha por ela, contudo vale ressaltar que esse contexto digital tornou-se viável para essa pesquisa pela disponibilidade de acesso à informação, pela flexibilização em relação aos horários de acesso, pela liberdade nos posicionamentos – já que a presença física do pesquisador pode, por vezes, inibir e pela possibilidade de um intercâmbio comunicativo entre os membros desse grupo de diálogo na internet, o GDI.

Com o grupo formado, agradei novamente pela disponibilidade em me ajudar, expliquei os motivos para esse novo contato e sugeri que me falassem um pouco como estavam nessa vida pós-escola, qual significado dela pra eles e as motivações e expectativas que carregavam consigo. Em determinados momentos, trouxe pontos das falas anteriores para motivar a sua (re)construção.

2.3.1 Juntando as pistas, encontrando(?) o caminho...

Os modos e os instrumentos de produção e coleta de dados assim como a análise que se faz deles não podem se dissociar da forma de compreendê-los. Segundo Mascarenhas (2015), a posição do pesquisador precisa ser vista tanto como parte de uma rede de significações quanto como produtora de sentidos na mediação com a realidade investigada. Isto implica dizer que a realidade é também uma interpretação dela, visto que o pesquisador, tomando como base seus conhecimentos teóricos, norteado pela sua competência, sensibilidade, intuição e experiência, segue seu próprio caminho, fazendo escolhas, renúncias, combinações e ajustes.

Assim, em consonância com a perspectiva teórico-metodológica da Redsig e a cartografia, os procedimentos de análise dos dados produzidos nesta pesquisa levaram em consideração a complexidade dos elementos – de ordem pessoal, relacional e contextual – que permeiam os discursos e sentidos emergentes nos grupos de diálogo, bate-papos, corredores, pátios e salas de aula (esses últimos, via registros em diário de campo). E, nessa perspectiva, é preciso

[considerar] nesse movimento dinâmico que os “dados” não estão dados, mas são construídos em todo o processo, inclusive nos recortes feitos pela pesquisadora.

previamente, em março/2017, em privado, e consultados sobre a possibilidade de interagirem nesse novo grupo, a que chamei GDI (grupo de diálogo pela internet).

Esse é um processo difícil que requer uma meta-análise, pois estando também imerso em sua própria rede de sentidos, o pesquisador precisa estar atento para não se deixar capturar por ela. (MASCARENHAS, 2015, p.96)

Não é uma tarefa fácil. Demanda o esforço de fazer conexões entre os diversos conhecimentos disponíveis contextualizando-os dentro de uma dinâmica social que envolve a sociedade, os jovens e a escola. E, na tentativa de estabelecer essas conexões, partirei da compreensão dos dados enquanto práticas discursivas, socialmente construídas e que constituem as maneiras a partir das quais os sujeitos produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas (SPINK, 2013).

Desse modo, antes da sistematização dos dados obtidos, busquei conhecer, através dos questionários respondidos, os/as jovens-estudantes que participaram da pesquisa, a fim de, através da construção do perfil desses/dessas, perceber as possíveis tessituras de suas falas. Após essa primeira etapa, realizei várias leituras dos materiais coletados a partir dos grupos de diálogo e dos registros no diário de campo atentando para os temas emergentes, que “revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa” (AGUIAR; OZELA, 2013). Consideraram-se como temas emergentes aqueles que emergiram da leitura dos dados levando em conta a força da repetição, a ênfase dada na fala, as contradições, os silenciamentos, as inconclusões e, principalmente, a carga emocional (MASCARENHAS, 2015) presente nos discursos dos interlocutores.

Após a leitura dos materiais coletados e identificação dos temas emergentes, foi possível fazer e organizar os recortes discursivos estruturando-os a partir dos núcleos de significação. Os resultados obtidos através desse movimento construtivo-interpretativo foram sintetizados em três categorias: as significações da escola, as relações de sociabilidade e os projetos de vida, a serem apresentadas no capítulo quatro.

3 JUVENTUDE(S): PARA ALÉM DOS LIMITES CRONOLÓGICOS

I've been reading books of old
 The legends and the myths
 Achilles and his gold
 Hercules and his gifts
 Spiderman's control
 And Batman with his fists
 And clearly I don't see myself upon that list
 But she said, where'd you wanna go?
 How much you wanna risk?²⁴
 (The Chainsmokers and Coldplay, 2017)

Chega um momento em que estar na casa dos trinta anos começa a trazer questionamentos sobre em que *fase da vida* estamos: Não somos mais crianças, perdemos aquela certa ingenuidade que acreditávamos, ou nos fizeram acreditar, ter. Certamente, não somos mais adolescentes: as espinhas, a puberdade, a “transição” já não nos acompanham mais. Certamente, não somos adultos o suficiente para se considerar como tal. É difícil acreditar que não somos mais “*tão jovens*”. Tal qual o trecho da música citado acima, mesmo em meio a tantas leituras, é difícil ver-se como parte de uma “lista”, dentro de um limite cronológico, mas é preciso questionar-se para/por onde ir e quais riscos se quer assumir.

Esse capítulo objetiva apresentar uma reflexão sobre o conceito de Juventude, trazendo para o diálogo não só teóricos e estudiosos sobre o tema, mas também os jovens com quem estive durante essa pesquisa²⁵. Além disso, discute o Ensino Médio, buscando compreender as relações de poder contidas no ambiente escolar e no “discurso de verdade” desse nível de ensino, por acreditar que a crise na educação envolve contextos e interesses que extrapolam o âmbito escolar e não podem ser mensurados numericamente.

3.1 PELO CAMINHO BIBLIOGRÁFICO, ALGUNS ACHADOS

3.1.1 Singular e plural

²⁴ Trecho da música “Something just like this” cuja tradução livre é “*Estive lendo livros antigos / As lendas e os mitos / Aquiles e seu ouro / Hércules e seus dons / O controle do Homem-Aranha / E Batman com seus punhos / E claramente não me vejo nessa lista/ Mas ela disse, onde você gostaria de ir?/ quanto você arriscar?*”

²⁵ Ao trazer as falas dos jovens participantes do grupo de diálogo para enriquecer esse capítulo, optarei por transcrevê-las em itálico, diferentemente das demais citações, como forma de respeito a essas vozes que tanto contribuíram para esse trabalho para que ecoem aos quatro cantos.

Rebeldes, inconsequentes, alienados, irresponsáveis, alienados, perdidos, revolucionários, imaturos... Não é difícil encontrar no senso comum cargas semânticas e simbólicas que se refiram ao jovens e/ou à juventude. Se, por um lado, existe-se o enorme desejo de ser “*forever Young*”, os predicativos atribuídos a esse momento e a seus sujeitos nem sempre são tão positivos, como pudemos observar. Nesse ponto, Maíse, 18 anos, e Larissa, 17 anos, participantes do nosso grupo de diálogo, destacam:

Tudo está girando em torno do conceito do que jovem é hoje. A gente vê que, tipo, na televisão, tudo, se a gente fala em jovem... a pessoa diz ‘tá fazendo o que?’ ‘Só celular’... esse menino só pensa em celular, não procura uma melhora na vida, (ser jovem) tá sempre ligado a esse conceito. (MAÍSE, GD, 2016)

Isso mesmo. Muitas vezes, os jovens que estão em um grupo são vistos como se fossem uma coisa só. Eles não são. Na verdade, existem pessoas que não seguem... já tá mente aquela forma... por exemplo, alguns jovens vão para o protesto para quebrar tudo, mas tem outros que não fazem isso. Mas, aí, quem tá de fora acha que todo mundo que está ali tá fazendo a mesma coisa. Tá ali só para quebrar. É como se fosse uma generalização, o que alguns fazem, acaba pegando para todos como se todos tivessem participado daquilo ou pensasse e agisse igual, né verdade? (LARISSA, GD, 2016)

As falas de Maíse e Larissa apontam para dois elementos importantes: de que “conceito” de Juventude estamos falando e a forma como as generalizações tendem a “formatar” os indivíduos em um ou outro grupo. Fazendo uma busca nas literaturas que discorrem sobre juventude, vê-se a pluralidade de definições, sentidos e interpretações para o termo. Nesse sentido, Pais (2003) salienta que, “não há de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. As diferentes juventudes e as diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois necessariamente, diferentes teorias”.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei 8.069/1990, estabelece direitos/obrigações legais a adolescentes com idade entre 12 e 18 anos. Já o Estatuto da Juventude, sancionado pela Lei 12.852/2013, considera jovem toda pessoa com idade entre 15 e 29 anos²⁶. Embora seja possível notar certa confusão na demarcação da faixa etária referente aos anos iniciais (15 a 18 anos / adolescente – jovem), percebe-se em ambos os documentos oficiais a clara predileção pelo cronológico e o desenvolvimento

²⁶ O Estatuto da Juventude estabelece que, no tocante à garantia de direitos/ obrigações, “aos adolescentes com idade entre 15 e 18 anos, aplica-se a Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente –, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente”.

biofísico a ele relacionado como se *ser jovem* fosse um fenômeno meramente natural com limites previamente estabelecidos por números etários.

Tal predileção não corresponde exclusivamente a uma perspectiva brasileira. Ela também tem sido respaldada por outros documentos e instituições que buscam instituir políticas públicas para juventude, sob a alegação de facilitar a realização de comparações internacionais, regionais, temporais, socioeconômicas etc., que vem dar ênfase à transitoriedade desse momento entre o ser criança e o ser adulto, razão pela qual, segundo eles, está fadada a ser perdida com o passar dos anos (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007).

De todo modo, adotar critérios etários para determinar a “*transição criança – adulto*” é sugerir/ levar a acreditar que a transição de uma fase a outra ocorresse de maneira tão simples e objetiva quanto passar de fase num jogo de *videogame* – particularmente, não vejo jogos de *videogames* como simples e objetivos, com tantas regras, enigmas e objetivos a serem alcançados. Dentro dessa perspectiva, Carrano (2011) ressalta dimensões que também já serviram para marcar a “*mudança de fase jovem – adulto*” e, que hoje, diante de um contexto sócio-histórico diferente, podem não mais funcionar como referência, caracterização ou marco definitivo para o final da juventude.

Algumas dimensões marcavam o fim da juventude e a entrada dos jovens no mundo adulto: terminar os estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, constituir a própria moradia e família, casar e ter filhos. Estas são “estações” de uma trajetória juvenil idealizada que não pode mais servir para caracterizar definitivamente a “*transição da juventude para a vida adulta*”. (CARRANO, 2011, p.10)

Segundo Abramo (2014), outros pontos precisam ser levados em consideração visto que as expectativas e significados atribuídos ao fator etário resultam de diferenças culturais e processos históricos e, por essa razão, falar de crianças, jovens e idosos é estar sempre falando sobre as diferentes formas de estabelecer as relações entre gerações construídas por diferentes culturas e sociedades. A participante Monalisa, 17 anos, durante sua fala, contribui nesse ponto salientando que

ser jovem não tá muito ligado à idade, mas ligado ao pensamento. Minha avó morreu, por exemplo, no ano passado, e o pensamento dela era o pensamento de uma pessoa jovem. O estado de espírito dela era diferente. Ela tinha ideias revolucionárias, ideias novas. Tem gente que tem 18 anos e o pensamento de mil anos atrás. Eu acho que qualquer pessoa pode ser considerada jovem. Não existe ninguém realmente velho, mas sim pessoas retrógradas, com ideias antigas, e isso não depende de idade. (MONALISA, GD, 2016)

Para Monalisa, a juventude é vista sem um fim predeterminado, não superada/ extinta quando se adentra na vida adulta ou, como na exemplificação dada, na velhice. A juventude estaria associada ao renovo e à capacidade de se adaptar a ele [renovo], mantendo o pensamento “*atenado*” e aberto ao diálogo com as mudanças sociais e históricas de um mundo em constante transformação. Por essa razão, cabe aqui esclarecer que não nos interessa entrar nos embates sobre a partir de qual idade os sujeitos tornam-se (ou deixam de ser) jovens, mas atentarmos para “os processos através dos quais os indivíduos são socialmente reconhecidos como ‘jovens’” (ABRAMO, 2014).

Definir juventude como uma *categoria social* conduz-nos por uma “concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos”, “uma categoria que opera tanto no âmbito do imaginário social, quanto é um dos elementos “estruturante” das redes de sociabilidade” (GROPPO, 2000).

De acordo com Bourdieu (1983), deve-se considerar o termo juventude no plural, pois os jovens não apresentam unidade social, já que, para ele, a homogeneização desse grupo visto como com interesses comuns, referenciados por uma idade biologicamente definida é visto como uma manipulação social.

Segundo Sousa (2014, p.61),

[...] juventude não se caracteriza apenas por ser uma fase da vida; mas, ao contrário é um momento singular e complexo da realidade vivenciada por sujeitos na sociedade. Temos por certo, que a juventude é objetivamente heterogênea porque existem juventudes socialmente diferentes e desiguais. Sendo assim, o conceito de juventude não pode remeter “a qualquer homogeneização, mas, ao contrário, à pluralidade e às circunstâncias que marcam a vida juvenil, considerando a diversidade e as múltiplas possibilidades inerentes ao sentido de ser jovem”.

Por essa razão, é necessário entender a categoria social juventude como um termo plural visto a diversidade de elementos ditos comuns, considerados caracterizadores e peculiares do “ser jovem”. Cada indivíduo experimenta os modos de ser jovem segundo seu próprio percurso de (in) definições: a construção de sua(s) própria(s) identidade(s), suas insatisfações sociais, suas mudanças de humor, suas relações familiares, seus valores sociais, seus questionamentos, sua interpretação pessoal e/ou coletiva de fatos. Elementos esses que os une, mas que também os separa, no contraste singular – plural, que, dessarte, vão (re)construindo e (re)significando seus espaços e trajetórias.

Trata-se, como dito anteriormente, de desvencilhar o olhar da “transição natural” e da equalização desses sujeitos segundo os critérios etários – como se todos “passassem” por esse

momento de forma igual, sem levar em consideração o mínimo, no sentido básico, que os diferencia: a própria faixa etária, o gênero, a classe, a raça, a região ou a escolarização – para o modo como constroem e atribuem significado a esse momento do ciclo de vida.

3.1.2 O que não vemos e encontramos: o/a jovem-estudante

Em um dos meus horários vagos, vejo um grupo de alunos sentados à mesa e me aproximo, cumprimento-os e pergunto o que faziam fora da sala de aula, se lá não havia professor. Embora a resposta fosse positiva, afirmaram não querer assistir àquela aula. Antes que eu pudesse dar um ‘sermão’, fui surpreendida pela resposta de Erick²⁷: “*Vamos ser sinceros, né pró, nem todo mundo quer ser doutor. E, mesmo quem quer, pode nem conseguir. Para com isso... Senta aqui com a gente e vamos falar da vida do ‘zoto’*”. Desarmada, não pude resistir e sentei-me junto a eles. (Diário de Campo, outubro/2016)

Dentre os predicativos negativos atribuídos aos jovens, muitos advêm da sua condição de aluno, vistos a partir de uma imagem de *aluno ideal*, para quem as aulas “bem planejadas” se efetivam/ deveriam se efetivar através da transmissão “vertical” e a assimilação “horizontal” de conteúdos necessários para a sua formação escolar e ingresso em instituições de nível superior. O fato é que “a escola tende a não reconhecer o ‘jovem’ existente no ‘aluno’, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta” (DAYRELL, 2007, p.1117).

A fala de Erick nos mostra como, por vezes, vemos todos os alunos como iguais, correndo atrás dos mesmos objetivos, tendo os mesmos anseios, as mesmas oportunidades, o mesmo ritmo de aprendizagem, as mesmas experiências... Ilusoriamente... Falta-nos a compreensão, provavelmente, por conta da dura carga de trabalho em turmas – inúmeras – lotadas, além de demandas outras, de que esses alunos, jovens-alunos, são sujeitos concretos, de desejos próprios, que têm pela frente diversos caminhos possíveis ao final – ou mesmo antes ou sem ele – da etapa de escolarização. Eles lá estão, mas, na maioria das vezes, não são vistos.

Parece que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão nos dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. (DAYRELL; JESUS; CORREA, 2013, p. 10)

²⁷ Nome fictício, já que o diálogo é fruto de uma interação com o contexto da pesquisa.

Em nosso primeiro encontro do grupo de diálogo, essa necessidade de reconhecimento em suas especificidades e de respeito às suas escolhas e projetos foi claramente expressa através das falas de Monalisa e Lôise:

EU (para provocá-los): *Monalisa disse que, por vocês serem jovens, tem sempre alguém que quer tomar as decisões por vocês – é pai, é mãe, é tia, é professor, mas eu gostaria de saber “será que vocês estão realmente prontos para tomar certas decisões?”*

MONALISA: *E como é que a gente vai saber se não tomar, como é que vai ficar pronto assim...*

LÔISE: *A gente precisa aprender com as nossas decisões. Aprender com os nossos erros pra não fazer de novo. Aliás, a gente vai fazer de novo porque a gente é desses. (risos). Mas a gente aprende. Aí, quando a gente for adulto, a gente acaba tendo maturidade para escolher. Não fica tão imaturo como muitos por aí. (GD, 2016)*

Embora, naquele momento, a ideia fosse, retomando uma declaração anterior de Monalisa, apenas instigar a discussão questionando-os se estavam realmente prontos para tomar certas decisões, percebi que a minha fala era a constatação, preconceituosa, de muitos: O jovem não está pronto. Aquele que não é, ainda vai ser. E é desse modo - na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade e da desconfiança - que a forma como percebemos esse ‘outro’ tem definido os contornos das relações estabelecidas, as decisões tomadas para e em seu nome.

Modificar ou ampliar o olhar para ver o aluno em sua condição de jovem é reconhecer toda a bagagem sociocultural que ele carrega juntamente com seus anseios e necessidades, suas experiências e sentimento(s) de pertença(s). É notar que as respostas e as perguntas por ele formuladas contribuem, de certa maneira, tanto para a sua formação identitária quanto para a sua formação escolar. Eles precisam tomar decisões e lidar com elas.

A escola, na maioria das vezes, no seu trabalho com o protótipo de *aluno ideal*, não enxerga a potencialidade dessas práticas e vivências juvenis, que são mantidas ou alocadas para além do espaço escolar. Assim, não há como o universo exterior à escola permaneça fora dela como se, ao passar pelos altos muros e portões dela, o sujeito se despisse de toda a sua realidade e, montado em novos trajes, se transformasse exclusivamente no ser “aluno”, cheio de obrigações e deveres próprios – ou, porquê não, específicos – daquela nova realidade. Tomando como nossas as palavras de Dayrell (2007) e recontextualizando-as, ao lado da sua condição como jovens, e obviamente, como alunos, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que as vivências juvenil e estudantil assumem.

Ainda de acordo com Dayrell, existe uma tensão que se “manifesta não tanto pela forma excludente – ser jovem ou ser aluno –, mas, sim, geralmente na sua ambiguidade de ser jovem e ser aluno, numa dupla condição que muitas vezes é difícil ser articulada, que se concretiza em práticas e valores que vão caracterizar o seu percurso escolar e os sentidos atribuídos a essa experiência”. E, por essa razão, a mudança no olhar é fundamental, para que a presença da(s) juventude(s) na escola não seja vista como um “problema a ser resolvido”, mas como um desafio pela busca da compreensão a respeito do que significa ser jovem e aluno nos dias atuais e quais as bases necessárias para construir relacionamentos com esses jovens-alunos.

A questão é que ainda o ser jovem e o ser aluno, por vezes, parecem caminhar por trilhas opostas como se uma anulasse ou não pudesse levar à outra. No entanto, sabe-se que os diferentes espaços, as pessoas e suas singularidades, os objetos, as marcas, os sons, as cores que integram a paisagem escolar são feitos, deixados, lidos e relidos a todo momento, proporcionando sentimentos e significados individuais e coletivos, aproximação e distanciamento, próprios dos e pelos jovens; (re)construção essa estabelecida *também* através da sua condição de aluno. Entender a condição jovem – aluno como um intercruzamento – para além, dos paralelos – de forma alguma, invisibiliza o processo de tensão gerado justamente nesse ponto de encontro; mas sim, aponta para a possibilidade de retomar e estreitar os laços e o diálogo com esses que tanto precisam ser vistos e ouvidos na e pela escola. Talvez, sejam essas as chaves para começar a tecer bons relacionamentos que superem os fenômenos promotores do mal-estar em nossas escolas.

3.1.3 Escola: tensões e intenções do “mundo jovem”

Eu tô aqui pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
[...]
Eu sei que ainda num sou gente grande, mas eu já sou gente
E sei que o estudo é uma coisa boa
O problema é que sem motivação a gente enjoa
[...]
"Hoje eu tô feliz" (matou o presidente?)
Não. A aula.
Matei a aula porque num dava
Eu não aguentava mais
E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais
Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam
(Esse num é o valor que um aluno merecia!)

Íííh... Sujô (Hein?)
 O inspetor!
 (Acabou a farra, já pra sala do coordenador!)
 [...]
 E me disseram que a escola era meu segundo lar
 E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente
 Faço amigos, conheço gente, mas não quero estudar pra sempre!
 Então eu vou passar de ano
 Não tenho outra saída
 Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
 Discutindo e ensinando os problemas atuais
 E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais.

Escrita em 1995 pelo rapper e compositor Gabriel Contino – o Gabriel, o Pensador, a música *Estudo errado* traz, através da narrativa de um jovem aluno, uma crítica ao sistema educacional brasileiro da época, apresentando os modelos prescritivos com os quais ele – com seus desejos e expectativas, não se reconhecia naquele lugar, buscando, assim, maneiras de burlar as regras ou ressignificar os espaços.

Embora haja um intervalo de 22 anos separando as realidades, o sistema educacional pouco mudou desde então. Há um crescente descrédito entre os jovens com o ensino escolar por essa, na maior parte das vezes, considerá-los como objetos a modelar, para quem o conhecimento precisa ser (re)passado e não com quem deve ser construído. Dessa maneira, perguntas como a que introduz a música “*Eu tô aqui pra quê?*” fazem tanto sentido ainda hoje. Segundo Corti e Souza (2004), o desencontro entre o “mundo da escola” e o “mundo dos jovens” traz perdas para todos os atores escolares, já que eles acabam imersos numa rotina desinteressante e pouco motivadora, num ambiente pouco propício para os aprendizados e vivências que a escola pode e deve promover.

Assim, por não se reconhecerem no espaço *escola* e seus sistemas cerrados²⁸ e como forma de fugir/ adaptar-se à conformidade, os jovens vão imprimindo nela suas sensibilidades e transgressões, formas e cores, silêncios e sons, presenças e abandonos, em uma tentativa de relativizá-la com seus desejos, angústias e desilusões.

Os trechos selecionados da música *Estudo errado* nos descortinam paisagens dessa relação Juventude – Escola sobre os quais gostaria de dialogar um pouco, sem contudo esgotar ou se prolongar no debate.

3.1.3.1 *Relações em rede: faço amigos, conheço gente...*

²⁸ “O espaço estriado/ sistema cerrado é revelador da ordem, do controle. Seus trajetos aparecem confinados às características do espaço que os determinam.” (PAIS, 2006)

Ainda que a questão educativa e “seus métodos” figurem sempre como caracterizadores do espaço escolar, vale destacar a importância desse na criação de situações de experiências de sociabilidade em que os jovens, ao conviverem entre si, estabelecem laços que se entrecruzam e se inter-relacionam com sua forma de ser e estar-no-mundo. Uma busca de si, mediante a capacidade de seduzir ou escandalizar, resultante de experiências individuais surgidas de ritualizações próprias ou de construções coletivas.

Segundo Barbosa (2007), é através da troca de experiências e da necessidade de pertencer a um agrupamento que os jovens constroem sua subjetividade, interpretam o mundo que os rodeiam e se sentem seguros. Na juventude, mais do que em qualquer época, a vida em grupo toma um contorno mais delineado, levando à crença de que ser jovem implica, a princípio, ser grupo.

Por essa razão, na escola – e não se restringe a ela -, é comum observá-los em grupos, reunidos por afinidades e/ou interesses comuns; um processo marcado pelas inconstâncias – o que é interessante/sólido hoje, pode não sê-lo amanhã -, (des)continuidades, flutuações e incertezas próprias do tempo e da velocidade com que as informações e (de)formações são elaboradas e processadas atualmente no planejamento de rotas. É nela onde os indivíduos desenvolvem laços, estabelecem redes pessoais através da livre eleição dos indivíduos com quem deseja ou irá “efetivamente” se relacionar, visto que, no interior das relações estabelecidas em redes pessoais, não existem posições de hierarquia como nos remete boa parte das relações sociais, como pai/filho, médico/paciente, chefe/empregado, professor/aluno.

No entanto, vale destacar que, ao falar sobre a (aparente) ausência de hierarquias nas relações de sociabilidade, não se está aqui tentando se referir à ausência de relações de poder, apresentadas nas possíveis posições mais favoráveis, ou de liderança, ou de popularidade, presentes nas interações amigo/amigo e, neste contexto, jovem aluno/ jovem aluno. Seria ingenuidade descartá-las ou omitir a existência. Contudo, ainda baseando-se em Barbosa (2007), entende-se que, para que haja relações de sociabilidade, é necessário que exista uma relação entre “iguais”, interações entre indivíduos que desempenham o mesmo papel visto que, nas conexões em redes, as relações se dão por aproximação e não por imposição de lados opostos. Embora existam conflitos e contradições nas relações jovem/ jovem e jovem aluno/ jovem aluno, tudo corrobora para uma forma de perceber e interagir com a realidade, especialmente a da escola.

Nesse sentido, para além da sala de aula, os jovens e seus agrupamentos vão produzindo inúmeras interações e aprendizagens, desafiando a linearidade das aulas e dos

processos formativos, reconfigurando os tempos e espaços através de aspectos da sua condição juvenil (LEÃO; CARMO, 2014). Essa releitura do tempo-espaço reflete também uma forma de abrir brechas na rotina escolar – “*Matei a aula porque num dava, eu não aguentava mais*” – e lidar com os desafios e tensões que essa rotina impõe, ajustando-se à rotina escolar, conferindo sentidos, ou ressignificando, às experiências, assumindo novas posições identitárias. Por isso, vale ressaltar que

As transições juvenis envolvem processos de ajustes mútuos e dinâmicos em diferentes aspectos da sua existência: da aprendizagem - elaboração de novas formas de ação e de entendimento do mundo, do outro, de si mesmo; da identidade em mudança - transformação e criação de novas posições identitárias e dos processos de significação, por meio dos quais o indivíduo elabora suas experiências com os outros. Tais mudanças ocorrem de forma interdependente e em ambientes físicos, sociais, geográficos e simbólicos que facilitam ou limitam as experiências em transição. (LARANJEIRA; IRIART; RODRIGUES, 2016, p.124-125)

Além disso, de acordo com Iriart e Bastos (2007), é pela ação (significativa) no mundo que a construção da subjetividade se realiza e é no espaço público, espaço de convivência, que as ações ganham sentidos e que identidades vão sendo tecidas, pelas semelhanças e diferenças entre sujeitos na construção da cultura. Para além das necessidades que os aproximam e os deslocamentos gerados pelo fechamento em si mesmos, as subjetividades vão ganhando contornos construídas, à medida que os sujeitos adquirem – ou não – confiança entre seus pares, compartilham – ou não - sentimentos e dilemas, comunicam-se e (re)definem suas identidades, através de afastamentos e aproximações.

A escola ainda não está atenta para as potencialidades que os espaços de sociabilidade podem oferecer visto que não reconhecem que a sociabilidade também apresenta uma dimensão educativa que toma centralidade na formação dos jovens-alunos ao responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade. (DAYRELL, 2005). A escola é o lugar do “trabalho” árduo, do compromisso. O lazer é “aceitável” apenas em momentos pontuais e sob a supervisão e planejamento de um responsável. Andar de *skate* pelos corredores, pôr um som alto e escutar com os amigos, jogar bola ou dominó ainda são vistos como transgressões, desde que não pertinentes a algum projeto planejado pela escola.

Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam... Para além da nostalgia tão frequente nos diálogos entre nós-professores de tempos em que “os alunos eram mais obedientes”, é preciso reconhecer que cada juventude tem suas particularidades, seu tempo e espaço sócio-históricos, seus anseios, dilemas e expectativas. Lembrar que, enquanto jovens,

também buscávamos ser entendidos. É preciso estar aberto ao diálogo e à compreensão que, como formadores, somos apenas a bússola que aponta a direção, mas que não caminha pelo viajante. *Esse é o valor que um aluno merecia.*

3.1.3.2 *Eu aprendo muita coisa realmente...*

Sei que o estudo é uma coisa boa, o problema é que sem motivação a gente enjoa...

Não é possível falar sobre juventude e escola sem refletir sobre a relação dos jovens-alunos com o saber, com a escola, com seu cotidiano, suas experiências e a sua maneira de ver a vida. A forma como o jovem correlaciona aquilo que lhe é ensinado consigo mesmo e o mundo que o rodeia e o fato de estar ou não motivado a/ com isso demonstra uma certa relação com o saber, visto que é através da maneira como ele percebe, imagina, sente e pensa o “ser e estar no mundo” que um conjunto de significados é construído e partilhado com e por ele.

a relação dos alunos com o saber e com a escola tem afinidade com seu cotidiano, suas experiências, sua forma de ver a vida e com as maneiras pelas quais a escola responde ou não às suas expectativas como local de aprendizagem, de construção de saberes, de socialização e de convivência. As percepções são tão distintas como são diferentes as escolas, os professores e os alunos, com suas histórias de vida e sua subjetividade. [...], não se pode pensar a escola histórica e antropologicamente desvinculada do saber. (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 36)

Destarte, o modo como o jovem-aluno se relaciona tanto com a escola quanto o saber por/ nela produzido é fundamental para compreender as dificuldades encontradas durante essa (co)relação. A relação com a escola e com o saber é social, construída a partir da história singular do sujeito, mas mediada pelas múltiplas e complexas relações sociais estabelecidas dentro e fora do processo escolar. Independente dos discursos adotados, percebe-se que, na escola, só persevera e se mobiliza ao aprender àqueles que, encontrando condições para isso, veem nela um sentido positivo, necessário.

Segundo nos aponta Charlot (2000), o sujeito que se mobiliza a aprender esse ou aquele saber é um ser humano portador de desejos e conduzido/motivado por desejos, que nascem e se estabelecem através das relações sociais. Nesse contexto, o sentido e a eficácia do aprender (exterior) estariam condicionados à sua apropriação do que foi aprendido (interior), tornando-o algo seu. É na escola que o jovem aprende e se apropria de uma parte do patrimônio humano: palavras, ideias, teorias, conceitos, normas e construções, assim como

práticas cotidianas, técnicas corporais e formas de interações, mediados pela pluralidade de relações com outros sujeitos, com o meio institucional e a forma como se relaciona com o/os saber/es.

Em seu estudo sobre a relação dos/das jovens com o saber a partir da experiência desses/dessas em um programa de inclusão de jovens, Araújo (2008) chama a atenção para o fato de ser o conhecimento escolar uma construção baseada principalmente pelo encontro, pautado em conflitos e acordos estabelecidos pelas formas de pensar individualmente e no coletivo. Por essa razão, ainda de acordo com ela, a aprendizagem - na qual os diferentes tipos de saberes se fazem - se realiza no confronto - amistoso ou conflitivo - provocando reações e tensões dentro e fora da sala de aula.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a relação com o saber é construída a partir dos desafios com os quais os sujeitos se confrontam, dos encontros que tiveram com os diferentes tipos de saberes e de determinadas atividades mediadas por outros sujeitos para apropriação de tais saberes.

É através das interações sociais e interpessoais [...] que a escola pode promover o desenvolvimento dos seus membros, produzindo alguns resultados: competências, estratégias de enfrentamento, mecanismos de participação, entre outros, a depender da qualidade das trocas simbólicas, intercâmbios de informações e equilíbrio de poder. (IRIART et al., 2010, p.8)

Infelizmente, fechada em si mesma, a escola não reconhece a existência/potencialidade de outros processos educadores que acontecem dentro dos seus muros pelo contato e a troca com as consciências e sensibilidades juvenis, talvez por falta de uma abertura ou livre “caminhar” por seus espaços ou por desconhecimento das trocas de saberes que os jovens realizam enquanto aproveitam espaços e conversas outras que não a da sala de aula. O fato é que,

em geral, acreditamos que a escola deve ser o lugar de aprender coisas. De fato ela o é; entretanto, deveria ser também o espaço-tempo cultural onde seríamos estimulados a desaprender (dediscere), ou questionar, os vários condicionamentos sociais que nos afastam da autoconsciência e da solidariedade. A racionalidade das nossas pedagogias quer nos fazer crer que a aprendizagem restringe-se apenas a saberes situados fora de nosso corpo. Quantas vezes nos importamos mais com o que o nosso aluno sabe sobre os conhecimentos científicos do que sobre o seu conhecimento de si? (CARRANO, 2005, p.161)

Falta-nos o entendimento ou a sensibilidade para perceber que, sob outras situações e sentidos, existem saberes sendo compartilhados tão importantes quanto os da sala de aula,

como me demonstraram três jovens-mochileiros ao serem provocados em mais um dos meus “ligeiro transitar” pelo pátio da escola.

Precisando sair da sala para pegar um material na sala dos professores, encontro três alunos tocando violão. Como já estavam há um tempo naquele local e não sendo a primeira vez que nos víamos, ao vê-los sorrir ao me ver, provoco: - Vão estudar! Vocês não querem nada com a vida? Eles riem e me devolvem a provocação: - *Mas a gente tá estudando, pró. Ele tá me ensinando uns lance aqui. E tá ruim, é? – Oxe! Bem melhor aqui.* (risos). (Diário de campo, novembro/2016)

E, isso não é desvalorizar a escola, mas reconhecer que, enquanto nós, professores, nos ocupamos apenas com o que queremos que os jovens-alunos aprendam, em entre-lugares, corredores, intervalos entre as aulas, momentos de conversa dentro e fora da sala de aula, recreios etc., as vivências juvenis vão alicerçando sentidos próprios e, por vezes, provisórios para o estar na escola, descobrindo novas formas de ocupar a territorialidade da instituição escolar, mobilizando-se a aprender superando, assim, os critérios de seletividade e desempenho impostos pelos “donos” do conhecimento escolar.

Após revisitar o diário de campo e observar o “*vocês não querem nada com a vida?*” usado por mim, ainda que no contexto de provocação àqueles jovens, percebi o quão presente é a expressão nas falas dos adultos ao se dirigirem a eles - jovens demonstrando justamente o quanto desconhecemos esse sujeito-de-desejos e o vemos como objetos/ portadores dos nossos desejos: o “aluno exemplar”, nota 10, que vai estudar e ser alguém na vida. Não percebendo por vezes, que esse nosso desejo, produz nesses jovens-alunos um sentimento de *aversão* ao conhecimento – “*Então eu vou passar de ano, não tenho outra saída.*” –, como se o “passar de ano” fosse a única coisa relevante de se estar na escola.

A verdade é que se faz necessário reconhecer que existem formas muito distintas de se vivenciar a escola e a experiência escolar. Ainda que seja – e deva ser – uma preocupação constante da escola a oferta de um ensino de qualidade, com professores qualificados que tenham como foco a construção e transmissão do conhecimento científico, é preciso que esse processo seja construído através do diálogo e da parceria entre os pares, professor – aluno, considerando-se também a sua condição de *jovem* e de *jovem-aluno*, para que eles sejam ao mesmo tempo agentes e sujeitos do processo educativo. Quem sabe dessa maneira, as tensões no espaço escolar diminuam e as intenções dialoguem e coabitem os espaços.

3.1.4 O que vai ser agora que se é grande?

Você me pergunta pela minha paixão
Digo que estou encantado
Com uma nova invenção
Eu vou ficar nessa cidade
Não vou voltar pro sertão
Pois vejo vir vindo no vento
O cheiro da nova estação.

(Belchior, 1976)

Toda criança já foi questionada em algum momento da sua vida escolar sobre o que gostaria de ser quando crescesse e cresceram criando expectativas em cima do que queriam fazer das suas vidas logo na tenra idade. Ainda que seja, aparentemente, uma mera interação adulto-criança sobre a escola e os projetos de vida ganha, tal questionamento adquire outros contornos à medida que os anos passam e as crianças crescem.

A juventude é um período importante para se pensar o futuro. Nela, assim como os sonhos, os interesses e as possibilidades vão se delineando enquanto se percorre o caminho em direção à vida adulta, também vão aumentando as cobranças, fazendo-se necessário não apenas pensar, mas também decidir “o que vai ser agora que se é grande”. Segundo Klein (2011), ainda que não exista uma idade claramente delimitada para tal, nas sociedades ocidentais, o/a jovem se tornaria adulto/a mediante a assunção de novos papéis e responsabilidades sociais tradicionalmente associadas à independência dos pais, ao casamento e ao exercício de uma profissão.

Entretanto, o cenário de incertezas promovido pela volatilidade das informações, pelas mudanças econômicas e pelas transformações sociais experimentadas nas últimas décadas, tem refletido e interferido diretamente na assunção desses papéis, seja na postergação da saída da casa dos pais por motivos financeiros e/ou afetivos, seja na dificuldade de se definir projetos que os/as guiarão rumo à próxima estação.

Ao contrário do que acontecia há algumas décadas, a inserção profissional não é imediata ao abandono da escola. Para alguns jovens, o serviço militar ou a união conjugal estão longe de coincidir ou de materializar a passagem para a vida adulta. [...] o abandono da família de origem pode mesmo ser anterior à aquisição de um emprego; a conjugalidade começa já a não constituir uma etapa fundamental de acesso à vida adulta como dantes acontecia, [...] parece começar também a caracterizar-se por itinerários pouco lineares e, muito menos, uniformes. (PAIS, 2003, p. 381)

E, ainda que tal cenário obscureça a vista, não permitindo que os próximos passos sejam tão simples de planejar, os projetos são essenciais para a vida humana, pois permitem que o indivíduo assuma-se como sujeito da sua existência e atribua sentido aos caminhos que singularizam a sua vida (KLEIN, 2011). Segundo Pais (2003), os/as jovens, independentes da condição social, vivenciam problemas semelhantes no processo de transição para a vida adulta; contudo, enfrenta-os de maneiras diferentes, à luz de variáveis que vão além das socioeconômicas, tais como: o meio social de origem, a sua condição social, o gênero, as trajetórias e a influência dos *mass media*. De acordo com o autor, essas variáveis explicam as diferentes formas de interagir reagir ao futuro. Isso justificaria a diversificação de projetos de vida elaborados nos processos de escolarização.

Por um lado, há os que alimentam ‘carreiras subjetivas’ mais ou menos consistentes, isto é, com um certo grau de probabilidade de concretização ou de exequibilidade, e pelas quais estão dispostos a lutar; por outro lado, há os que [...] não sentem que tenham de lutar por um futuro muito diferente daquele que o ‘destino’ lhes oferece. Entre uns e outros há ainda os que, em número apreciável, não fazem (nem querem fazer) ideia do futuro que os espera ou pelo qual têm (ou teriam) de lutar. (PAIS, 2003, p.234-235)

Como se pode observar, enquanto alguns/as jovens miram seu olhar para o futuro, em detrimento do presente, e elaboram um plano – ainda que não muito claro – de percurso –, outros preferem se deixar conduzir pelo presente, como resposta a um futuro incerto, provavelmente fruto da falta de correspondência entre objetivos próprios e os meios (in)disponíveis para os alcançar (PAIS, 2003). Ademais, soma-se a isso o fato de haver

na sociedade contemporânea, um prolongamento da condição juvenil: porque os percursos escolares são mais longos, porque há mais tardia inserção no mercado de trabalho; porque o acesso à casa própria é difícil; porque os casamentos retardam, devido também a uma maior liberalização das relações sexuais. (PAIS apud SOUZA, 2004, p. 54)

Assim, as expectativas criadas contrapõem-se, por vezes, às estruturas sociais fluidas, crescentemente labirínticas, conduzindo os/as jovens a experienciar inconstâncias em um autêntico movimento de vaivém e sem pouso certo (PAIS, 2003). Portanto, “já não se trata mais de soluções acabadas, mas de inventar, em cada situação, novas possibilidades, em um mundo em transformação com idas e vindas, quebras e dobras, cortes e rupturas.” (SOUZA, 2004, p. 52)

De acordo com Schutz (1979, apud LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011), o projeto de vida diz respeito à ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe motivam em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Nesse contexto, entende-se projeto não como um processo linear, mas como um plano de ação elaborado pelo indivíduo na busca de realizar-se em alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) dentro de um arco temporal mais ou menos largo. Tais elaborações dependem de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências. Trata-se de um processo dinâmico, feito e refeito na medida em que os/as jovens vão se amadurecendo e/ou o campo de possibilidades desses/as vão mudando. (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011).

Na juventude, especialmente, os projetos de vida nascem e ganham consistência em relação às situações presentes, mas implicando, de alguma forma, uma relação com o passado e o futuro. Nesta formulação, ao falar em projetos considerando-se a sua relação com o tempo, é preciso levar em conta a contribuição da escola na elaboração dos projetos de vida dos/as jovens. Segundo Klein (2011), em seus estudos sobre a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida, existem cinco categorias relacionadas à identificação de projetos de vida dos/as jovens-estudantes: hedonistas, econômicos, pró-sociais, familiares e religiosos.

De acordo com os estudos, os projetos hedonistas são definidos pelo prazer ou gratificação para a própria pessoa. Relacionam-se ao desejo de descobrir ou criar coisas novas, de viver a vida ao máximo e de se divertir. Os econômicos estão relacionados ao poder social, à busca por estabilidade financeira, sucesso e reconhecimento social. O desejo de ser bem sucedido, ganhar dinheiro, cursar uma faculdade e conquistar o respeito dos outros está entre as principais motivações.

A busca pelo bem-estar familiar, o desejo de retribuir aos pais e amigos por tudo que fizeram e a vontade de formar uma família relacionam-se com os projetos familiares. Os religiosos podem ser entendidos pelo respeito, comprometimento e aceitação das ideias impostas pela religião e é expressa pelo desejo de servir a Deus ou a um poder maior. Já os pró-sociais referem-se ao compromisso com um mundo marcado pela justiça social, pela igualdade e pela solidariedade e são expressos pela vontade de fazer um mundo melhor, ajudar os outros e lutar pelas desigualdades.

Ainda conforme Klein (2011), a cultura do imediatismo e do consumismo tão presentes nos dias atuais privilegia a competição, a necessidade de ganhos materiais cada vez

maiores, a ostentação de padrões de vida por vezes não condizentes com o real e a autopromoção além de favorecer cada vez mais projetos de vida voltados ao econômico. Impelidos pela mídia e por orientações de pessoas próximas, os/as jovens passam a priorizar o ganho material e as conquistas imediatistas relegando o “sonho do que vai ser quando crescer” pelo “eu preciso ter”, gerando, por conseguinte, dificuldades em elaborar um projeto que conduzam as suas vidas. Com efeito, isso seria devido ao clima de incertezas que, quando aumentadas para além de certo limiar e associadas não apenas com a ideia de futuro, mas com a própria realidade cotidiana, subtraem o próprio fundamento do “projeto de vida”. (LECCARDI, 2005)

Nessa perspectiva, a escola assume um lugar considerável, uma vez que, ao legar conhecimentos e experiências às gerações, destina-se a preparar os/as jovens-estudantes para a sociedade adulta. E, no esforço dessa preparação do/a jovem para a vida adulta, acaba por acenar para perspectivas futuras, contribuindo com a negação do tempo vivido por esses/as dentro e fora do cotidiano escolar.

O efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mutações no mundo do trabalho tende a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes. É esta evolução, da qual decorre um processo de desvalorização dos diplomas escolares, que permite falar da passagem de um ‘tempo de promessas’ para um ‘tempo de incertezas’ (CANÁRIO, 2008, p. 78)

Em outras palavras, cabe dizer que a ênfase do/no trabalho escolar recai não sobre o significado da escola para o/a jovem naquele momento, mas naquilo que pode auxiliá-los no futuro. Contudo, embora concebida como espaço formativo capaz de ampliar experiências de vida e de inserção no mercado de trabalho, a escolarização já não garante mais essa relação. Em partes, isso é reflexo da expansão do ensino médio e da falta de identidade formativa do mesmo, como será discutido no tópico seguinte.

3.1.5 Entre a ação e o discurso: uma análise sobre o ensino médio

Quando a gente sai da 8ª série, a gente cria inúmeras expectativas em relação ao ensino médio, porque nunca viveu aquilo. É novo. Pensa que vai ser independente, que vai poder fazer um monte de coisa. Basta ver como o povo chega aqui no começo do ano. [risos] Mas depois a gente percebe que não é nada daquilo e não vê a hora de sair. (CAMILA, GD, 2016)

Durante muito tempo, a Educação vem sendo vista como o elemento capaz de transformar a realidade econômica e social de países de economia capitalista periférica, como o Brasil. Segundo essa visão, através da ampliação do acesso, cada vez maior, de um contingente de pessoas ao conhecimento, as desigualdades sociais diminuiriam e as oportunidades seriam “disputadas” em igualdade. A escola, dessa forma, seria o palco onde essa transformação se iniciaria e ganharia força.

Nesse tocante, o surgimento do Ensino Médio no Brasil é marcado por períodos que possuem características distintas. Se, de um lado, a história da educação média no Brasil é contada revelando avanços significativos no que diz respeito ao acesso e às políticas de financiamento – ainda que delineadas e conduzidas de maneira intuitiva, desarticulada e insuficiente para atender as necessidades educacionais, por outro o sucateamento das escolas, a falta de uma identidade clara e a baixa qualidade do ensino são indicativos de um quadro preocupante.

Nos últimos anos, baseando-se nos baixos índices alcançados em programas de avaliação externa que visam qualificar o ensino escolar através de um índice numérico, as discussões sobre a qualidade do ensino médio no Brasil têm apontado para uma possível “Crise no Ensino Médio”, como se todos os problemas da/na Educação pudessem se restringir tanto a números quanto a essa modalidade de ensino.

3.1.5.1 *Ampliação do ensino médio e suas particularidades*

O Ensino Médio, no Brasil, desde sua criação, sempre apresentou uma divisão de interesses pautada entre a preparação para o ingresso no ensino superior e qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Introduzido ainda no período colonial pelos jesuítas e, nomeado como ensino secundário, encontrava-se muito ligado a preceitos do catolicismo. Tinha um caráter elitista, visto que apenas uma minoria pertencente à elite tinha acesso ao sistema educacional secundário. No entanto, ainda sem modificar o perfil de seus ingressantes, só em 1942 com a Reforma Capanema²⁹, esse nível de ensino se estrutura definitivamente como curso de estudos regulares em nível secundário cujo objetivo era o desenvolvimento humanista, patriótico e da

²⁹A Reforma Capanema, promulgada pelo então ministro da Saúde e Educação Gustavo Capanema e consubstanciada no Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, refletia o momento político pelo qual passava a sociedade brasileira, o qual era caracterizado pelo Estado Novo – regime autoritário e populista, que lutava pela nacionalização do ensino no país. (DALLABRIDA, 2013, p.3)

cultura geral, caracterizado por um ensino “[...] bifurcado, com um ensino público destinado às “elites condutoras” e um ensino profissionalizante para as classes populares” (GHIRALDELLI JR, 1992, p. 84). Os cursos colegiais, como eram chamados, dividiam-se entre científico e clássico, com duração de três anos. Com o processo de redemocratização brasileira e a Constituição Federal de 1988, a função da escola e do ensino médio é redefinida e a oferta do ensino público é ampliada.

Embora nesse processo de expansão desde meados dos anos 90, o Ensino Médio só se torna obrigatório pelo governo federal a partir da Emenda Constitucional nº59/2009, que amplia a obrigatoriedade do ensino para a faixa dos 6 aos 17 anos de idade. Os motivos para essa obrigatoriedade vão desde “a demanda por cada vez maior grau de certificação” a “novas demandas no mercado de trabalho e necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional” (KRAWCZYK, 2014).

Porém, com o processo de democratização do acesso à Educação Básica (EB) e a inserção das camadas mais carentes da população, refletida na grande expansão numérica de matrículas no Ensino Médio³⁰ – considerando-se que, há tempos, apenas as classes mais privilegiadas da sociedade tinham acesso a essa modalidade de ensino –, a escola virou palco de conflitos e da diversidade advinda de outros espaços de sociabilidade.

Outro dado importante refere-se à relação abandono – permanência. A expansão no número de matrículas no Ensino Médio não garantiu a permanência dos jovens-estudantes na escola. Apesar da variação positiva no ingresso desses jovens nessa etapa do ensino básico, a incompletude do processo de democratização da escola ainda se configura, pois a “outra metade” da juventude ou ainda está no Ensino Fundamental, fruto de reprovações ou ingresso tardio, ou está sem frequentar a escola (KRAWCZYK, 2014). Segundo dados do Censo Escolar 2014, veiculados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), em 2014, havia 8.194.249 alunos matriculados no Ensino Médio, dos quais 620.194 (7,6%) deixaram de frequentar a escola durante o ano letivo em curso e 1.000.710 (12,2) não apresentaram os requisitos de aproveitamento e/ou frequência escolar e foram reprovados. Observando esses dados, é possível perceber um número considerável de matrículas no ensino médio; em contrapartida, percebe-se também a criticidade nos números de abandono e repetência escolar nessa etapa da educação básica. O fato é que o contexto

³⁰ De acordo com dados do último Censo da Educação Básica do Inep/MEC de 2014 e disponibilizados no site da Instituição, sem levar em consideração os estudantes que realizam os cursos médio e médio técnico concomitantemente, os dois níveis de ensino contabilizaram 9.346.233 estudantes matriculados.

mudou, mas a escola não conseguiu acompanhar as transformações, ficando entregue à própria sorte.

Nos últimos anos, a situação do Ensino Médio no Brasil tem suscitado diversas discussões tanto sobre problemas de acesso e permanência, formação e capacitação docente, qualidade da educação e os baixos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), quanto sobre a identidade desse nível de ensino e reformulação curricular. Krawczyk (2014) chama a atenção para o fato de o Ensino Médio nunca ter tido uma identidade muito definida, visto que não há uma clareza no tipo de formação que essa etapa da educação básica proporciona ao estudante. Sempre tratada como a que intenta “assegurar a formação humana para o exercício da cidadania e fornecer meios para progredir no trabalho”³¹, essa etapa expressa a continuidade da reprodução das desigualdades regionais, as desigualdades de raça e as desigualdades de sexo, reforçando a segregação escolar e a desigualdade de oportunidades da sociedade brasileira através de mecanismos cada vez mais sutis de diferenciação socioeducativa (KRAWCZYK, 2013).

Ainda que uma conquista das camadas populares ao direito à educação, a ampliação da oferta de ensino, sem um devido investimento inicial para tal, demonstra a estreita relação com os interesses políticos e econômicos vigentes no país. Instrumento de manipulação do poder público de acordo com critérios de conveniência e de oportunidade, a escola permanece sendo um importante elemento na veiculação dos valores dominantes.

3.1.5.2 *O Novo Ensino Médio – Algumas considerações*

A reforma do Ensino Médio³², sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017, foi apresentada pelo presidente Michel Temer e pelo ministro da Educação Mendonça Filho, em setembro de 2016, por meio da medida provisória nº 748/2016. A mudança do Ensino Médio por meio de uma Medida Provisória (MP), que, vale a ressalva, não configurava a emergência que uma MP pressupõe constitucionalmente, desconsiderou a discussão que se desenrolava na Câmara dos Deputados desde o ano de 2012, através do Projeto de Lei (PL) nº 6840/2013, de autoria da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (CEENSI), desconsiderando assim o debate que estava sendo

³¹ LDB, 1996. (*grifo próprio*)

³² Para além do instituído pela lei nº 13.415/2017, pouco se sabe sobre o novo ensino médio, visto ainda ser desconhecida parte importante das mudanças norteadas pela Base Nacional Comum Curricular cujo teor final, até o momento, não foi publicado.

promovido com a sociedade, gerando muitas e duras críticas no campo educacional e protestos em todo o país.

Estudantes do Ensino Médio e também universitários ocuparam mais de mil escolas e universidades em vários estados, no ano de 2016, a fim de não apenas criticar, mas também discutir, através de inovadores e reflexivos coletivos estudantis, os rumos das reformas impostas pelo governo. Mesmo estando bem articulados e engajados nas discussões, não foram ouvidos pelo MEC que, autoritariamente, utilizou-se de diferentes formas de intimidação para forçar a desocupação das escolas. Assim como os estudantes, entidades científicas, sindicais e colegiados universitários também se mobilizaram e protestaram contra a MP do ensino médio a fim de mobilizar um amplo debate na sociedade brasileira sobre as mudanças e os caminhos a serem percorridos a partir delas; contudo, todos os esforços foram insuficientes para sensibilizar o governo para a abertura de um diálogo direto com aqueles/as que fazem e vivenciam diretamente o processo educacional no país.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a emergência da reforma do ensino médio está atrelada à estagnação, desde 2011, em um patamar muito baixo de desempenho, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado com base nos resultados de avaliações externas e taxas de evasão, e os resultados ruins do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Além disso, questões como o alto índice de evasão, a falta de identificação da juventude com a estrutura anterior do Ensino Médio e a necessidade de flexibilização do currículo também são apontados como disparadores da reforma.

Segundo Carrano (2017), a escuta de jovens de escolas ocupadas, realizada através de pesquisa, extensão universitária e diálogos por ele mediados, aponta complexidades e desafios muito maiores do que a simplificação formulada pelo Ministério da Educação para defender a arbitrária Medida Provisória 746. Ainda de acordo com o autor, além de atropelar processos de discussão consolidados em lei (PNE, LDB, Diretrizes Curriculares, a própria Constituição Federal) ou mesmo aqueles em curso na sociedade e na Câmara dos Deputados referentes ao PL 6840/2013, a justificativa dada para a MP 746, que veio a se configurar na Lei nº 13.415, quer nos fazer crer que a “crise de audiência” de jovens no ensino médio é devida ao “excesso de disciplinas” no currículo do ensino médio e ao “desinteresse” dos jovens pela escola atual, sendo que há muito mais complexidade e desafios estruturais intra e extraescolares no ensino médio brasileiro do que o atual governo federal considerou para fundamentar este verdadeiro atropelo que foi reconfigurar o ensino médio brasileiro por Medida Provisória.

Dentre as mudanças advindas com a Lei nº 13.415 estão: a promoção de alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; a ampliação da carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas - em até 5 anos, todas as escolas brasileiras devem aumentar a carga diária em uma hora, ou seja, serão, pelo menos, 1.000 horas anuais ou 5 horas de aulas por dia; a determinação da obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática nos três anos do ensino médio, assim como do ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando, à mercê das condições e interesses das redes de ensino, o oferecimento de outros idiomas, sendo preferencial o espanhol.

A lei restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Além disso, ela também determina que o currículo do ensino médio seja composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que constitui 60% desse, e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino, conforme relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Vale ressaltar que não há, para as escolas, a obrigatoriedade de oferta de todos os itinerários formativos nem de disponibilização de escolha de aprofundamento logo no 1º ano. Elas poderão escolher o que vão ofertar desde que seja respeitada a exigência mínima de um itinerário. Caso a unidade educacional ofereça mais de um percurso, o estudante poderá optar por mais de um. Sendo assim, cabe aos sistemas de ensino, em consonância com a BNCC – cuja versão final, até o momento, ainda não foi publicada, definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem.

Dentre as inúmeras críticas recebidas pela lei, uma das mais debatidas é a não obrigatoriedade de oferta de todos os itinerários formativos, condicionada à possibilidade dos sistemas de ensino, que, por si só, já denuncia o caráter limitado da “escolha dos percursos formativos” que será ofertada aos estudantes. Dessa forma, tal lei institucionaliza a desigualdade estrutural presente na sociedade brasileira concebendo uma escola de ensino médio aligeirada para os jovens “vocacionados” para o mercado de trabalho enquanto mantém aberta as perspectivas de formação ampliada para os “predestinados” ao ensino superior. Isso equivale a dizer que o ensino médio se tornará, cada vez mais, “algo que se realiza entre uma escada para o aprimoramento num futuro universitário ou como saída de emergência para os mercados de trabalho cada vez mais ausentes e incertos” (CARRANO, 2017); no qual,

aqueles que podem pagar terão uma educação de excelência voltada para uma formação mais integral, e os demais deverão se “apegar” ao que “achar”.

Existem vários pontos polêmicos aprovados pela lei (a não obrigatoriedade de alguns componentes curriculares, como: história, sociologia e filosofia; a contratação de profissionais com *notório saber*, o compromisso público – ou a falta dele – com o financiamento do Ensino Médio, a estrutura do currículo a partir do proposto pela base, até então não publicada, etc) que necessitam de um estudo mais detalhado e que, por hora, não é o objetivo dessa pesquisa. A discussão do “Novo Ensino Médio”, ainda que superficial, se fez presente e necessária para chamar a atenção dos profissionais da educação e dos estudantes para a necessidade de promover maiores debates no interior das escolas, assim como, de desenvolver ações coletivas que reduzam ou mesmo anulem os efeitos perversos de dualização da escola que a atual Lei da reforma do ensino médio tende a produzir.

3.1.5.3 *Espaço escolar, espaço para as relações de poder*

Atualmente, é cada vez mais notória a preocupação do *Estado* e da *Sociedade Civil* não com a formação do homem-cidadão crítico, desenvolvido em sua capacidade política e cultural, mas sim com a formação de profissional competente e eficiente, que seja economicamente rentável ao mercado de trabalho. Como visto anteriormente, o conteúdo curricular escolar será determinado por uma base nacional comum que compreende 60% do tempo mínimo de duração do Ensino Médio. À escola compete apenas a escolha da parte diversificada do currículo (40%), de forma que sejam “*contempladas*” as diversidades locais e regionais, suas características culturais e a possibilidade de oferta dos sistemas de ensino³³.

Nesse contexto, Koritiake (2010) chama a atenção para a forte influência de organismos internacionais na educação brasileira. Segundo ele, atendendo a recomendações de agências financiadoras internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), além de agências nacionais, o sistema educacional brasileiro começa a ser considerado numa perspectiva quantitativa na qual os índices numéricos apontados através das avaliações de desempenho ganham destaque progressivamente. A qualidade da/na educação, em contrapartida, surge seguindo os padrões impostos por essas agências

³³ Lei nº 13.415. (*grifo próprio*)

multilaterais que intentam adequar a educação à reestruturação produtiva, visto que a ela – a educação – assume o papel de condição *sine qua non* para a produção.

Arendt, em *A condição humana*, fala sobre esse homem enquanto *animal laborans*, aquele que é obrigado a trabalhar para atender às necessidades biológicas, e critica esse ciclo de produção e consumo instaurado na modernidade em que o consumo, cada vez mais exacerbado, se estende a outras dimensões que não mais meramente biológicas.

As profundas modificações tecnológicas e as novas exigências de competitividade que marcam o mercado globalizado e que têm ocorrido no mundo trazem novos desafios para a educação. As relações entre as pessoas, as formas de convivência e o sentido que dão à própria existência cedem lugar a critérios utilitaristas. A *semiformação*³⁴ (*Halbbildung*) surge como parte do âmbito da reprodução das relações sociais capitalistas enquanto a escola, consciente ou não, permanece a serviço das camadas dominantes.

Assim, a forma como a educação escolar vem sendo pensada não tem outra intenção senão oferecer um simples treinamento em determinadas habilidades, fornecendo *certos conhecimentos* que visam contribuir para o desenvolvimento das forças produtivas, disciplinando as pessoas com essa finalidade, como se a existência de cada indivíduo se resumisse a essa grande engrenagem de produção e consumo presentes no mundo moderno.

A estrutura, as habilidades fragmentadas e especializadas, as posições e estratégias utilizadas para lidar com a situação desse *admirável mundo novo* geralmente servem para ofuscar problemas e desafios que estão além dos muros e dependências da escola. Como salienta Adorno,

A própria organização do mundo em que vivemos é a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria –, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas que supera toda educação. (ADORNO, 1995, p.143)

Isso traz como resultado uma formação fragmentada que não atende o propósito educacional de formação humana, restringindo o ser a um objeto mercadológico. Não consideram, intencionalmente, os sujeitos da escola como sujeitos de discursos, mas sim

³⁴ O modelo da semiformação [...] está tão de acordo com os interesses decisivos e se adequa tanto às manifestações culturais atuais, que sua representatividade se impõe, mesmo sem a chancela da estatística.[...] Os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição (ADORNO, 1996).

sujeitos a discursos. O próprio espaço escolar, como modelo de aparelhamento disciplinar³⁵, através da disposição das salas de aulas no prédio escolar, da ordenação das cadeiras por fileiras nas salas, do alinhamento de classes por série, da escolha curricular e da obediência ao professor/adulto, visa, na maioria das vezes, a uma homogeneização dos indivíduos controlando resultados e comportamentos. Isso reflete no silenciamento dos indivíduos.

Foucault, em *Vigiar e Punir*, analisa instituições que, como a escola, produzem corpos dóceis – corpos maleáveis, moldáveis, treinados e submetidos à disciplina como qualquer produto de produção em massa. Tal arquitetura panóptica favorece o aprisionamento e exclusão de indivíduos pelas relações permeadas de poder. Seus discursos de verdade são, diversas vezes, tomados como verdadeiros e incontestáveis. Visto que, só é válido o conhecimento que a escola ensina, por ser um campo de disputas permanentes, o currículo passa ser o foco das mudanças, por acreditarem que é a via mais maleável e menos estrutural para se buscar mudanças. Se há problemas na educação, pensa-se logo se tratar de um problema curricular. Dessa forma, o currículo escolar está sempre se adequando a interesses.

Uma dessas adequações aparece no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 2011, que destaca como uma das finalidades de ensino a *inserção produtiva, considerando a aceleração da produção de conhecimentos, a ampliação do acesso às informações, a criação de novos meios de comunicação e as alterações do mundo do trabalho*. As dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura precisam estar simultaneamente garantidas nos percursos formativos.

3.1.5.4 *Elementos de controle normatizante: diretrizes e avaliações*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por serem orientações que visam normatizar as ações e os pensamentos, tornam-se marcos reguladores das ações educacionais nas escolas, trazendo orientações explícitas de como estas devem ser pensadas e conduzidas. Em sua maioria, seus (inter)locutores, são submetidos às verdades impostas e perpetuam o discurso sem ao menos conhecê-lo.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela aceita e que ela faz com que funcionem como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que nos permitem distinguir entre afirmações falsas e verdadeiras; os meios pelos quais cada uma delas é

³⁵ Em *Vigiar e Punir*, Foucault usa esse conceito para se referir a instrumentos, discursos e ações que buscam moldar comportamentos.

sancionada; as técnicas e procedimentos que atribuem valor na aquisição da verdade, o status daqueles que são encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (FOUCAULT, apud Cherryholmes, C. In: Silva, 2002. p.151)

De fato, as atuais mudanças propostas para a Educação Básica apontam para como os tipos de discurso que a sociedade aceita fazem com que esses mesmos discursos funcionem como verdadeiros. O Governo Federal acreditando que uma das razões do baixo desempenho dos alunos brasileiros em avaliações nacionais e internacionais devia-se à “necessidade” de indicações claras do que os alunos devem aprender para enfrentar, com êxito, os desafios do mundo contemporâneo, iniciou em 2015 reuniões de estudo e uma “consulta pública” para a criação de uma base curricular comum, assim como encontros de formação/estudo por área de conhecimento, através do programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, para discutir a necessidade de e propor uma reforma no Ensino Médio.

Dentro desse contexto, orientada pelos princípios propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, será o eixo norteador dos currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Outro elemento de controle normatizante que vale ressaltar são as avaliações de larga escala. Difundida na educação brasileira desde a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, surgiu com dois objetivos: avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino e fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas. Para tanto, gera médias estaduais, regionais e uma nacional, de maneira a oferecer às redes um diagnóstico de seus alunos.

Nesse contexto, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é concebido, pela primeira vez em 1998, como um exame anual, destinado aos alunos em vias de concluir ou que já tenham concluído o ensino médio. Inicialmente, o objetivo fundamental era o de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica; atualmente, visa também possibilitar, em alguns casos, aos melhores colocados, o ingresso em universidades e faculdades. A iniciativa de adotá-lo como forma de acesso à educação superior trouxe uma configuração diferente aos processos seletivos de diversas instituições, públicas e privadas, possibilitando que se realizassem de maneira unificada, como uma política de

“democratização” na qual todos, principalmente os estudantes de baixa renda, possam ter condições de ingresso no ensino superior. No entanto, o que se percebe é que isso, ao contrário do que se propõe,

não significa a inclusão de todos na universidade, mas de apenas alguns estudantes de baixa renda, desde que consigam atingir bom desempenho no ENEM. Implicativo que aumentou significativamente o número de inscritos visto que o exame passa a ser o responsável pela pré-seleção, o que produz como efeito o aumento da competitividade para ser beneficiado com uma vaga. (BARBOSA, 2013, p.24-25)

Embora a intencionalidade de democratizar o acesso ao ensino superior pelos estudantes das classes populares não tenha sido alcançada ainda, não é possível ignorar que, a partir do ENEM e sua “política de democratização de acesso ao ensino superior”, houve um aumento significativo na oferta de vagas e conseqüentemente, no número de ingressantes em instituições de educação superior através do Sistema de Seleção Unificada (SISU)³⁶ – para instituições públicas e, também, para instituições privadas, através do (Prouni)³⁷. Assim como não é possível ignorar o processo de mercantilização da educação, visto que tais políticas não são marcadas pela predominância do setor público, mas pelo predomínio incentivado, motivado e amparado pelo governo federal na criação de instituições privadas criadas (SANTOS, 2013).

Essa mercantilização vai se refletir também na oferta de cursos preparatórios para melhorar o resultado individual de cada aluno no ENEM. Nesse sentido, ao promover ajustes no aprendizado/resultado individual, os dados relativos à avaliação da melhoria do ensino médio, que ainda tomam os resultados estatísticos com base no índice de aproveitamento dos alunos no ENEM, podem ficar maquiados e cada vez mais longes da real situação do processo de ensino e aprendizagem oferecido pelo Estado (BARBOSA, 2013).

Além disso, com a instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, esse papel diagnóstico das avaliações cede lugar à prática de fazer rankings, classificando escolas e reproduzindo o nível socioeconômico. Foucault (1977, p.164-165) considera as avaliações como um dispositivo de disciplina:

³⁶ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (Fonte: <http://sisu.mec.gov.br>)

³⁷ O Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, oferece bolsas de estudos, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. (Fonte: http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php)

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível.

Contudo, pelos resultados apresentados tanto das avaliações realizadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA e pelo próprio IDEB, divulgado pelo SAEB, o Brasil se encontra longe dos parâmetros internacionais e das metas nacionais de qualidade da educação³⁸. Esse fator, além de voltar às atenções escolares para a obtenção de índices numéricos, transfere o problema da qualidade à necessidade de se apostar em modificação das práticas curriculares e educacionais.

Pensar o problema por meio de estatísticas padronizadas internacionalmente é altamente problemático, já que não leva em consideração particularidades nacionais e regionais. Fazê-lo sem o devido entendimento dos objetivos, meios e intencionalidades torna-se “um empreendimento sem sentido e sem utilidade”. Um instrumento de silenciamento das particularidades e singularidades no/do processo de ensino aprendizagem, visto que a maioria dessas avaliações é aplicada em contexto diverso àquele vivenciado pelos indivíduos englobando-o na regra e não na exceção significativa da qual fazem parte. Arendt ressalta a problemática questão das estatísticas ao afirmar que

Aplicar, sem mais nem menos, as leis, cuja validade se mostra somente nos grandes números e em longos períodos de tempo, aos objetos da política e da história, é eliminar às escondidas esses objetos, isto é, nivelá-los, enquanto desvios, naquele meio, no qual certamente aparecem, mas que justamente não são. É evidentemente um empreendimento sem sentido e sem utilidade buscar pelo significado na política ou pelo sentido na história, depois de ter eliminado, por não ser de interesse, aquilo que não somente tem significado, mas que também é capaz de atribuir um sentido ao que em si não tem sentido nem significado – o comportamento cotidiano e os processos históricos automáticos. (Arendt apud Almeida, 2011, p.222)

Os dados obtidos e as estatísticas geradas ainda que sejam usadas como norteadoras de políticas, ações e investimentos públicos, fazem, por vezes, perder de vista não só

³⁸ <http://www.inep.gov.br>

experiências únicas com as quais os alunos aprendem, mas também caminhos encontrados pela escola para interagir com a comunidade. Os números direcionam o foco do problema na Educação para a competência ou incompetência de pessoas e instituições, hierarquizando-as ou discriminando-as.

Desta maneira, como salientam Adorno e Horkheimer (1985), a educação, ao atender a esses critérios quantitativos do discurso capitalista, corrompe a sua dimensão de resistência passando a se comportar como mera adaptação. Segundo os autores,

Desde que o pensamento se tornou um simples sector da divisão do trabalho, os planos dos chefes e especialistas competentes tornaram supérfluos os indivíduos que planejam sua própria felicidade. A irracionalidade da adaptação dócil e aplicada à realidade torna-se, para o indivíduo, mais racional do que a razão. Se, outrora, os burgueses introjetavam a coação em si mesmos e nos trabalhadores como um dever de consciência, agora o homem inteiro tornou-se o sujeito-objeto da repressão. (p.190)

Assim, ao priorizar o acúmulo de informações através de operações quantificáveis e previsíveis matematicamente, a escola deixa de atentar para as nuances emancipatórias da educação permitindo a reprodução e perpetuação das desigualdades sociais existentes.

3.1.5.5 *Há espaço para o protagonismo juvenil na escola?*

Outro dado relevante, levando-se em consideração o Ensino Médio e o fato deste ser basicamente uma modalidade de ensino que abarca a juventude, muitos dos problemas enfrentados pelos/pelas jovens na escola resultam de uma realidade na qual as culturas juvenis, as condições e a vida desses nem sempre se fazem presentes naquele lugar. Muitas vezes, o adulto (professor, gestor ou corpo técnico escolar) só fala, censura e pune, sem considerar um possível diálogo em que ele, adulto, se possibilita ouvir, compreender e se desarmar de pré-julgamentos em relação aos/às jovens. Segundo Dayrell e Carrano, isso acontece porque

O jovem não é levado a sério. É uma tendência da escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo. (DAYRELL e CARRANO. 2014. p. 106)

As diretrizes curriculares chamam a atenção para a necessidade de considerar os saberes e vivências dos jovens na elaboração das ações educativas. Nesse contexto, segundo as DCNEMs,

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas (Resolução CNE/CEB 2/2012).

Ao contrário do que é prometido, o sistema de ensino tem reproduzido e legitimado as desigualdades sociais. Aumentando ainda mais o privilégio de alguns, acaba corroborando para a frustração de jovens das camadas populares em relação aos estudos e à inserção social e profissional em moldes mais igualitários. Carrano (2014) chama a atenção para a necessidade de se instaurar um diálogo, na escola, sobre o ensino médio. Segundo ele, é primordialmente no chão da escola, onde a discussão deve aflorar, pois, é nesse território em que a qualidade da educação falha, e também, onde a escola, no ponto de vista de seus atores, não faz sentido, e, no entanto, poderia melhorar.

É por meio de sua organização administrativa e pedagógica, sobretudo pelo modo como trabalha as disciplinas e os conteúdos, que a escola impõe a esses jovens uma posição de assujeitamento, não os permitindo trazer o mundo do qual provêm ao ambiente escolar para melhorá-lo ou para transformá-lo, mas leva esse mesmo mundo a um silenciamento discursivo (ideológico e histórico).

O colégio está tão fechado em aceitar as ideias dos alunos, que acaba que o aluno tem uma ideia boa, legal, mas pelo fato de estar tudo fechadinho ali, tudo certinho ali, não aceita a ideia do aluno. Às vezes, a ideia do aluno pode criar uma coisa em benefício do colégio, dos alunos, dos professores, de todo mundo. Mas fica tudo tão fechado que todo mundo acaba perdendo. Eu acho assim. (PHILIPPE, GD, 2016)

Na maioria das vezes, os projetos político-pedagógicos e os currículos escolares são construídos não levando em consideração a participação dos/das estudantes como co-autores do processo de ensino-aprendizagem, sem reconhecer que esses jovens-estudantes são, também, agentes de transformação. Ao excluí-los intencionalmente desse processo, a escola favorece o silenciamento da subjetividade desses jovens, acomodando-os enquanto seres políticos, transformando-os em indivíduos dóceis, disciplinados, obedientes sem contestar;

ou, no caso contrário, quando essa transformação não se efetiva, passa a considerá-los de maneira estigmatizante, nominando-os enquanto delinquentes, vagabundos, aqueles que não têm perspectivas de vida.

Quando a gente está no colégio, ninguém da bola pra aluno. Vamos ser verdadeiros. Aluno só tem valor quando não é mais aluno. Professor: 'Ah! Depois a gente conversa'. Diretor: 'Depois a gente conversa'. Ninguém dá assunto pra aluno não. Tem muitos alunos com ideias boas, e aí, cadê? Depois, quando eles organizam as coisas, ninguém quer vir pro colégio. Ninguém comparece e eles não sabem por quê. (PHILIPPE, GD, 2016)

A narrativa de Philippe demonstra como os jovens-estudantes reagem às práticas escolares de controle e poder. Esse distanciamento do aluno tem a função de impor uma conduta ligada a um exercício de poder. A marginalização das culturas juvenis não é um fato nem fator isolado. Está vinculada a um processo histórico de negação e silenciamento de outras culturas, também consideradas inferiores, a exemplo das culturas negras e indígenas desde o início da formação do Brasil. Essa marginalização exclui a inserção dessas no currículo escolar oficial quando não as inclui superficialmente e de forma estereotipadas para responder apenas determinados preceitos legais, sem que haja assim uma efetivação de fortalecimentos de vínculos mais profundos no que concerne à questão curricular.

Dessa forma, ainda que, na escola, se pregue a necessidade do protagonismo juvenil, como se esse necessitasse de autorização da mesma, esse não é acolhido e visto com “bons olhos”. O fato é que os saberes e conhecimentos dos grupos dominantes são legitimados em detrimento de uma prática educativa pluralista que comunga com os interesses das minorias desfavorecidas, como assinala Arroyo (2007, p. 119):

O sistema escolar tem sido uma das instituições mais reguladoras da sociedade. Regula os tempos de pesquisa e os conhecimentos que considera como legítimos, regula os valores, culturas, memórias, identidades a partir de padrões universalistas ou generalistas construídos sem um diálogo com a alteridade e a diversidade.

Por essa razão, os jovens estão sempre sendo rotulados segundo padrões que impõem um modelo de comportamento social aceitável no qual há um esforço para que esses sujeitos sejam homogeneizados, tornados iguais, desconsiderando assim o mínimo, no sentido do básico, de sua heterogeneidade, quer seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de raça, ou de região. Ter um comportamento desvirtuado da norma significa ser um sujeito-problema, desinteressado, apático e sem perspectivas. Adjetivos que, embora constantemente usados na

referência aos jovens, nem sempre caracterizam a identidade juvenil. Pereira (2013, p. 84) afirma que,

Há dois tipos básicos de sujeito que podem sair “formados” da escola: o dócil, disciplinado, pronto para obedecer e não contestar, que será o “empregado” do sistema; ou o dito “delinquente”, que não se enquadra no sistema. O primeiro encontrará (talvez) lugar na fábrica, o segundo encontrará um lugar no presídio. Não é de se assustar, desse modo, que se associem o “mau aluno” ao “vagabundo” ou ao “louco”[...]. Ambos são mal vistos e devem ser punidos e segregados. Se sua rebeldia não for corrigida pela escola, posteriormente, caberá à prisão corrigi-lo “para reintegrá-lo na sociedade”. Neste sentido, o presídio e a fábrica são a continuação da escola. E a ideologia faz com que nunca a culpa seja da sociedade, mas apenas do indivíduo.

É preciso atentar para o fato de que, na juventude, o fazer e pensar, os saberes e representações não emergem do nada, mas de contextos circundados por elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais. Ao contrário das crianças, considerados por Arendt (2011) como recém-chegados ao mundo³⁹ e que, por isso, precisam ser introduzidas nele, os jovens – também recém-chegados, são como forasteiros num mundo que existia antes deles e que eles não conhecem – precisam se familiarizar com os saberes e práticas desse “espaço comum” para poder assumir uma responsabilidade por ele.

Nessa arena em miniatura onde ocorre a intersecção e luta de valores de orientação, as relações estabelecidas em seu interior apresentam diferentes pesos e hierarquias de poder que, por vezes, não concebe – e até mesmo, exclui – o jovem do processo dialógico, ignorando-o enquanto sujeito social propositor de mudanças. Contudo, a escola, enquanto estação preparatória desses seres em formação para a sociedade, precisa ser consciente do seu papel emancipatório a fim de transformar esses jovens em seres críticos, reflexivos e atuantes no meio em que vivem, deixando de serem meros espectadores de tudo o que acontece às suas próprias existências e evitando que a “adesão cega desses a coletivos” produza novas *barbáries* como as de *Auschwitz*⁴⁰ (ADORNO, 1995).

Ainda que não se reconheça, o protagonismo juvenil se faz presente na escola em movimentos que potencializam o fazer diferente, o “*a-cor-dar*” para além dos tons de cinza impregnados na paisagem das escolas. Um exemplo disso foi o forte movimento, em 2015-

³⁹ O mundo, segundo Hannah Arendt, é o conjunto de realizações humanas; não é apenas um fenômeno geográfico, mas um fenômeno histórico; legado material e simbólico; lar imortal de seres mortais; espaço comum compartilhado.

⁴⁰ Auschwitz é o nome de uma rede de campos de concentração localizados no sul da Polônia operados pelo Terceiro Reich nas áreas polonesas anexadas pela Alemanha Nazista, maior símbolo do Holocausto perpetrado pelo nazismo durante a Segunda Guerra Mundial.

2016, no Brasil, de recusa/resistência dos/das estudantes ao assujeitamento às ordens governamentais quanto à reestruturação das escolas, como também ao extravio de recursos públicos destinados à merenda escolar⁴¹. Frutos da vontade de indivíduos e agrupamentos juvenis que se voltaram a não submissão/acomodação, as ocupações das escolas públicas por esses/essas jovens serviram para mostrar que a juventude não é tão alheia/ alienada politicamente como costumava pensar “a vã filosofia”.

É o protagonismo juvenil hoje, um outro, fazendo a história, reagindo aos valores, à cultura, à ordem, aos padrões de poder, de trabalho, de justiça. Reagindo à falta de serviços públicos, à irresponsabilidade na gestão da renda pública. Trata-se de trazer o protagonismo juvenil na história como fonte de outras leituras de mundo, de outras formas de pensar o real, de outros conhecimentos. (ARROYO, 2014, p. 182)

3.1.5.6 *Ensino médio em crise?*

As crescentes mudanças no cenário político, econômico e cultural dos últimos anos, promovidas, dentre outros fatores, pelo processo de globalização, refletem também na forma de se pensar e planejar a educação no Brasil. Com a ampliação do número de vagas e a obrigatoriedade de oferta do Ensino Médio pelo Estado, como um direito adquirido pelas camadas mais carentes da população, que estiveram, por anos, à margem dessa modalidade de ensino, a escola se tornou palco de conflitos e jogos de interesse. O fato é que, como salienta Krawczyk (2014, p.81),

o Brasil está em meio a um processo progressivo de inclusão educacional, pela transformação do Ensino Médio para poucos em universal e obrigatório. Mas, precisamos ter os olhos bem abertos porque, nem por isso, o Ensino Médio deixa de estar exposto às tensões e disputas de poder pela concentração e/ou distribuição dos conhecimentos realmente significativos no mundo atual.

Visando atender a interesses mercadológicos, é cada vez maior o direcionamento da educação pública para o mercado de trabalho. Fato que tem aparecido acentuadamente nas diretrizes e resoluções nacionais para o planejamento de ações e de ensino.

Foco de debates e estudos, o Ensino Médio tem sido apontado como em *crise*, tomando como base, além do problema das finalidades de ensino, visto que, desde a sua origem, essa é pautada na preparação para o ingresso no ensino superior – foco normalmente de instituições privadas, e na qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, os

⁴¹ http://brasil.elpais.com/tag/movimiento_ocupa_escola/a

índices numéricos obtidos através de programas de avaliação externa que visa avaliar a qualidade da educação ofertada, transferindo, como já observado, o foco do problema a pessoas e instituições escolares.

Essa dinâmica aponta para a própria configuração e funcionamento de uma sociedade, segundo Foucault (1977), disciplinar de normalização, segundo a qual o estado de crise permanente favorece a criação e ampliação de novos e mais complexos dispositivos disciplinares de coerção, levando no contexto da educação às reformas curriculares. Algo que tanto Arendt quanto Adorno também sinalizam ao dizer que a crise não é uma questão que diz respeito exclusivamente ao âmbito educacional e que tampouco possa ser resolvida através da criação e/ou interpretação, muitas vezes equivocada, de novas metodologias ou alterações curriculares. A crise é a expressão de uma crise mais ampla que acomete o mundo moderno.

Portanto, analisar o Ensino Médio possibilita uma reflexão sobre as causas dos problemas e desafios causados/ lançados à educação média, favorecendo um debate futuro sobre as ações pedagógicas que intentem uma escola pública de Ensino Médio efetivamente democrática; isto é, com um projeto pedagógico que não pretenda ingenuamente ser compensatório, mas que propicie as necessárias mediações para que os filhos das camadas populares estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades em relação à aquisição e produção de conhecimentos.

4 (ENTRE)OLHARES: A ESCOLA NA ÓTICA DOS JOVENS-ESTUDANTES

“(…) qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si.” (CHARLOT, 2001, p. 72).

Ouvir os sujeitos é o mais próximo que podemos chegar dos seus pensamentos e emoções. E isso não é uma tarefa fácil, requer uma postura atenta, aberta e reflexiva daquele que ouve. É preciso adentrar em um mundo diferente e estar disposto/a a estar dentro dele, ainda que por um curto período de tempo. A partir de narrativas, o outro pode nos confiar necessidades, anseios, medos e frustrações, pode despir-se ou simplesmente esconder-se diante de nós.

Para buscar apreender os sentidos atribuídos pelos/as jovens à escola, precisamos entender primeiramente, como bem diz Charlot (2001), no início desse capítulo, as expectativas, as referências e as relações estabelecidas por estes/as na e pela escola. São registros emocionais que, embora pessoais, são construídos histórica e socialmente. A experiência desses/as jovens ante à escola mobiliza às ações para com a mesma.

Assim como algumas palavras são inconstantes e dependentes do contexto em que são empregadas para terem sentido, também o são os sentidos atribuídos pelos/as à escola. Eles refletem o modo como o/a jovem se entende, se percebe e se vê diante do contexto e de suas próprias necessidades. Portanto, as respostas não são únicas, coerentes, absolutamente prontas. São também permeadas pelo contraditório, entre o gosto e o desgosto, entre o prazer e o desprazer.

O sentido da escola vai ser sempre diferente, porque... a escola é o que você absorve dela. E, por isso, cada um vai vê ela de um jeito. Às vezes, a gente fala que a escola é ruim, que é inferior a outras escolas, mas aí depois a gente sente falta, lembra de coisas boas que tem aqui. Tem gente que fala com carinho, que gosta. Todo mundo aponta que tem erros, mas depois não quer que ninguém fale mal. (MAÍSE, GD, 2016)

Os sentidos são múltiplos porque são múltiplas e heterogêneas as vozes, influenciadas pelos processos interacionais – pessoais – contextuais, que dialogam entre si e que ocupam a escola, possibilitando a construção e reconstrução de posicionamentos e significações acerca do lugar, do outro e de si mesmo (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM, SILVA & CARVALHO, 2004). Deste modo, a narrativa de Maíse corrobora para o entendimento do

sentido enquanto produção subjetiva delineada pelos processos vividos dentro do contexto e que são mobilizadores de ações. Tal entendimento é também norteador desse estudo.

Neste capítulo, apresentarei a análise dos dados feita com base nos pressupostos teóricos que embasaram essa pesquisa. Conforme explicitado no capítulo metodológico, os sentidos apreendidos foram agrupados e discutidos a partir de temáticas que emergiram nas narrativas dos/as jovens-estudantes que colaboraram com essa pesquisa, durante os grupos de diálogo.

4.1 SIGNIFICAÇÕES SOBRE A ESCOLA

“A escola é o lugar que você vai para aprender.” (PHILIPPE, 2016.)

Em um primeiro momento, quando pedidos para caracterizar a escola para o *ET* salvador do apocalipse zumbi⁴², o “retrato” da escola foi feito tomando como ponto inicial a estrutura física das salas de aula, com suas cadeiras enfileiradas e um quadro-branco onde o professor daria sua aula. A sala da direção, o pátio, os corredores, os portões, a cantina também foram mencionados. No entanto, marcadamente, salientavam a escola como o *lugar do aprender*, como apresentada na fala de Philippe, que introduz esse tópico.

Essa ideia de “ir à escola para aprender” é um sentido que vem sendo socialmente construído há algum tempo, fruto da “valorização” que a sociedade tem atribuído à escolarização. Ainda que a escola não seja espaço exclusivo do aprender, a verdade é que ela foi e é a única instituição histórica e socialmente pensada, criada e “estruturada” intencionando esse fim e, portanto, perpetua-se nas narrativas a ideia expressa de que ela é o único espaço reservado para tal. Nesse contexto, passando-se de geração a geração, pais matriculam seus filhos na escola desde a mais tenra idade, sob a seguinte alegação: “para aprender”, legitimando a escola como detentora de um determinado conhecimento que só a ela cabe transmitir.

Ante a isso, na juventude, a aposta pela escolaridade dos/as filhos/as se intensifica visando responder a uma expectativa de superação, na maioria dos casos, da pobreza. Para alguns/as pais e mães, espera-se que advenha com a escolaridade melhores oportunidades ocupacionais que possibilitem aos/ às jovens investirem em um futuro de estabilidade econômica e na melhoria das condições de vida de si mesmos/as e das famílias. E, diante

⁴² Dinâmica adaptada de CHARLOT e explicitada no capítulo *O percurso metodológico e meus olhares sobre os processos*.

disso, é notório o papel da família na construção/atribuição/difusão desse sentido pelos/pelas jovens, quer seja pelo incentivo, quer seja pela imposição.

Meu tio tem um supermercado. Aí, ele leva a gente pra trabalhar lá das sete da manhã às sete da noite... Aí ele pergunta... [risos] 'Você gosta de limpar casa? Você gosta de trabalhar no supermercado? Você quer trabalhar na padaria? Não, né? Então, vai estudar, aprender'... Não sei se muda muita coisa, mas quando eu lembro... [risos] (MAÍSE, GD, 2016)

Minha mãe fala que se eu não estudar não vou ser alguém na vida. Então, eu tenho que vir estudar. Se não, como é que eu vou me sustentar? (RAIANA, GD, 2016)

Na narrativa de Maíse, a fala do tio aparece como um incentivo para ir à escola já que, diante das opções “postas”, ela não parece se adaptar a nenhuma delas. Por essa razão, a escola aparece como o lugar do aprender para “fugir daquilo que não gosta”, uma tentativa de apontar para um caminho que não reproduza uma história pregressa da família, alimentando a expectativa de um futuro melhor. Já na fala de Raiana, a escola aparece como um requisito essencial para “*ser alguém na vida*” e o incentivo da mãe, mais para uma imposição, reforça a ideia do “ter que ir à escola” como a condição *sine qua non*. Mesmo apresentando tons diferentes, ambas as narrativas demonstram que a família também reproduz a ideia de que é pela escolarização que os jovens terão uma maior probabilidade de melhor inserção social e profissional.

A ida à escola, na maioria das narrativas, é vista como uma obrigação com a qual eles/elas não se encontram em condições de negociar com os pais – “*Eu tenho que ir à escola ou minha mãe fica enchendo o meu saco*” (CAMILA, GD, 2016), principalmente porque o artigo 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA determina, no capítulo da Educação, a obrigatoriedade dos pais matriculem seus filhos ou pupilos menores de 18 anos na rede regular de ensino e o não cumprimento desse dever pode, inclusive, levar a uma responsabilização criminal dos pais ou responsáveis pelo crime de abandono intelectual.

Contudo, para além da determinação jurídica, torna-se muito mais marcante nas narrativas o fato de, na sociedade moderna, a escolarização ser também uma exigência ou mesmo condição para que “*a vontade de trabalhar para ganhar dinheiro para comprar comida*” (NAILLA, GD, 2016) seja sanada da melhor maneira. Segundo Pereira (2014), trata-se de uma “obrigação oculta” que, embora não seja tão explicitada, se relaciona com as consequências da não ida à escola, devido à dificuldade futura que, provavelmente, terão com

a não escolarização, por existir, supostamente, prioridades e benefícios para aqueles que vão e finalizam os níveis escolares.

As pessoas, pelo que vejo hoje, vão lá por obrigação, ou, pelo velho discurso de 'Eu quero ser alguém', claro que uma hora você vai precisar de conhecimento, mas para te tornar uma pessoa capaz de lidar com o real é preciso do colégio, e é isso que o colégio/escola é esse preparatório pra tudo. (PHILIPPE, GD, 2016)

Escola pra mim sempre foi um degrau que eu precisava subir pra chegar onde eu queria [Universidade] e ser "alguém". (RAIANA, GD, 2016)

A escola nunca foi algo que gostei, ia por obrigação, pois pensava que se eu não fosse não iria ter nada na vida. A escola pra mim era como a chave do meu futuro. (LENIÁRIA, GDI, 2017)

Pra mim, a escola é uma obrigação. Um degrau que in... é... infelizmente, eu vou ter que passar se quiser entrar na faculdade. (MONALISA, GD, 2016)

Tal obrigação se reconfigura a partir do objetivo pessoal, ora sendo a via necessária para a materialização de planos, ora para “garantir” um emprego, ora para melhorar de vida. Qualquer que seja a reconfiguração, a relação com o saber, apresentada pelas narrativas, se restringe, na maior parte, à necessidade de obtenção de um certificado. Nesse ponto, a escola como lugar do aprender e de formação vai sendo ocultada pela escola como promessa de um vir a ser, demonstrando claramente que nem sempre há um sentido relacionado com o aprendizado (CHARLOT, 2013). Como forma de garantir tal promessa figurada pela obtenção do certificado escolar, são montadas estratégias que, embora não assegurem o aprendizado, ao menos, o legitimem. Subscrevendo, dessa maneira, à escola, um vínculo com base nos ‘benefícios’ futuros da escolaridade e não naquilo que a ela, no dia a dia, para além da necessidade de notas, é capaz de acrescentar.

Sinceramente, a escola é um lugar onde fazemos tudo na intenção de notas, sem ao menos se importar se realmente se aprendeu ou não, na intenção de, no final do ano ter os 20 pontos para passar de série [aplausos]. (NAILLA, GD, 2016)

MAISE: Eu tenho um questionamento. Se a gente não acha o colégio bom, como é que a gente vai ter a certeza de que ele vai ajudar a gente a entrar numa universidade? [silêncio] Todo mundo está falando, 'ah! O colégio é bom porque vai me ajudar a chegar lá', mas se o colégio não é bom. A gente não acha o colégio bom. A gente acha o ensino de hoje fraco. Como é que o colégio vai ajudar a gente a chegar lá?

LARISSA: *É como eu falei antes. O ensino pode ser fraco, mas se você quer correr atrás, se você quer algo pra sua vida, então... você arranja um jeito. Você assiste um vídeo, lê um livro, busca outros meios.*

MAISE: *E por que não sai logo da escola e arranja outro meio?*

LARISSA: *Mas se você sair da escola, a questão de sair da escola já leva pra outro ponto que é no caso o diploma... diploma não... como é o nome... é... histórico. O histórico escolar, você não pode, se você quiser fazer uma faculdade, apesar de você ter capacidade, você não pode fazer se não tiver histórico.* (GD, 2016)

No diálogo acima, temos uma certa crítica à escola, revelando as contradições que permeiam a vivência real no cotidiano escolar, com as promessas de aprendizagens e conhecimento não garantidas, as incertezas de sucesso nas trajetórias e aspirações de futuro como a de ingresso na universidade e a de formação profissional, demonstrando uma consciência de que, talvez, essa obrigação “oculta” não se justifique. A narrativa de Larissa deixa claro isso, ao apontar que o “histórico escolar” é o que realmente importa, já que é a garantia de um aprendizado efetivado, ainda que, de fato, isso não tenha acontecido; sendo assim, a certificação torna-se a moeda de troca necessária em detrimento da formação.

Segundo Canário (2008), essa importância dada ao histórico escolar – em termos da obtenção de um estatuto social, que baliza o percurso e o acesso a conhecimentos socialmente construídos pela humanidade – apesar do crescente desajuste entre seu “sistema de produção”, está pautada também na “utilidade” dos estudos na concorrência por empregos, no acesso ao Ensino Superior e na possibilidade de mobilidade social. No entanto, como vimos na discussão tecida no item 3.1.4 (*O que vai ser agora que se é grande?*), do capítulo 3, a escola não consegue cumprir tal “promessa” em tempos de “incertezas”, aumentando os níveis de frustração em relação à relevância dos saberes produzidos nela e por ela.

Como resposta a isso, emerge também da narrativa de Larissa no diálogo acima a presença do discurso meritocrático, tão difundido socialmente, que atribui ao/à jovem, sem considerar as condições materiais e sociais, ou a falta delas, para tal, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar. Como dito por Larissa, respaldada pelo senso comum, cabe ao aluno *que quer algo pra sua vida correr atrás, buscar outros meios* para responder às exigências da escola, da sociedade e das suas expectativas, como se essas fossem atreladas unicamente a um esforço pessoal, descontextualizado de problemáticas sociais que envolvem, por exemplo, privilégios e divisão de classes.

Diante disso, buscando compreender a importância dos saberes aprendidos na escola, parto do diálogo entre Larissa e Maíse e do fato de eles/as sempre falarem que “*a escola é importante para aprender*”, para questionar o que aprendem.

EU: *Gente, vocês me falaram muito sobre “a escola é importante para aprender, pra eu ter um certificado...” Mas me diz uma coisa: Onde entra a parte do conhecimento?*

[Todos riem].

LARISSA: *Na sala de aula. [Novamente, risos]*

MAÍSE: *Assim... Ela [a escola] me ajudou em algumas coisas: eu sei ler, sei escrever, sei fazer... o básico. Sei que “a gente” se escreve separado. [risos]*

NAILLA: *Ah, pró... Sei que a gente não devia falar assim. Mas a verdade é que na prática só está servindo mesmo para ter um papel dizendo lá que estudou.*

LARISSA: *Não... Olha... Deixa eu falar... Nas aulas de química... Eu considero pra mim uma disciplina importante porque eu quero fazer nutrição. Mas a professora não tem um pulso firme com os alunos e ela não consegue fazer o trabalho direito porque tem muitos lá que são desinteressados. Aí eu fico prejudicada porque não vou ter aquele conhecimento, sabe? E vai tá lá que eu vi. [...] Tem coisas que você passa aqui que é claro que lá fora não é igual, mas você já leva uma... é... uma base para o que vai acontecer lá fora. Tem uma professora mesmo que passa seminário e não aceita que leia pelo papel, porque ela diz que lá na frente, na faculdade, a gente vai apresentar trabalhos e não vai poder usar papel e muita coisa na vida, a gente não vai poder usar papel, né?*

VALNIELLY: *E a gente também aprende a lidar com as diferenças, a respeitar o outro e como se comportar em determinadas situações como Lari falou, né? (GD, 2016)*

Como visto anteriormente, embora apresentem a escola como legitimadora do saber e, por essa razão, terem a obrigação de ir, não é tão claro para eles/elas que conhecimentos ao certo devem ser aprendidos na escola. Pelas narrativas, depreendemos que os saberes escolares estão vinculados desde o “básico”: saber ler, contar e a algumas disciplinas que auxiliam em planos futuros, a valores ético-morais necessários à vida coletiva (CHARLOT, 2001): saber se comportar, respeitar e lidar com as diferenças.

Segundo Charlot (2001), referências ao que se aprende na escola através da citação de disciplinas escolares, como fez Larissa, evidenciam justamente uma falta de identificação dos saberes ou conhecimentos em si mesmos com a sua aplicação no cotidiano. Ao contrário das disciplinas cujos nomes podem ser rememorados e citados, os conteúdos são raramente evocados nos inventários sobre os conhecimentos aprendidos e/ou ensinados na e pela escola, demarcando assim uma ausência de sentido dos conteúdos do saber escolar. Isto aponta também para uma possível adaptação dos/as jovens-estudantes às demandas de trabalho na escola em detrimento de uma compreensão por parte desses/as da importância e utilidade dos conhecimentos que, ao menos em teoria, a escola tenta transmitir.

Além disso, ainda dialogando com a perspectiva charlotiana, vale ressaltar o lugar do aprender emergente da narrativa de Larissa. Ao dizer que o conhecimento está na sala de aula,

mostra-se também o fato de se ignorar todo o espaço escolar como educativo, como se *só se aprendesse na sala de aula*. Um pensamento que não é exclusivo dos/das jovens-estudantes, mas igualmente de pais e professores.

Eu acho que a escola é uma forma da gente ter oportunidade de formar opinião. Tem algumas disciplinas que abrem discussão que eu certamente não poderia fazer na minha família, como a discussão sobre gênero, problemas que a gente vê todos os dias e que eu não posso dar opinião... eu não posso falar sobre racismo, igualdade de gêneros, sobre orientação sexual na família. Os pais têm receio de falar com seus filhos sobre algumas coisas talvez porque não tem conhecimento ou porque são antiquados mesmo; a escola ajuda a gente a formar opinião. (LÓISE, GD, 2016)

A convivência com outras pessoas, outras religiões outras culturas, outros modos de viver diferente. Às vezes, quando a gente vem para escola, a gente só tinha convivência com nossos pais e familiares basicamente e é aquela coisa de sempre. Aquilo ali e pronto. Mas quando a gente vem para escola, a gente é como uma árvore. A gente não é só raiz, a nossa família, nossa base, mas na escola a gente aprende coisas novas. A gente aprende a ser e construir a convivência com outras pessoas. Acaba apresentando outros horizontes. Eu acho que a escola funciona nesse ponto. (LARISSA, GD, 2016)

Eu acho que na escola a gente constrói e desconstrói ao mesmo tempo ele pode construir pensamentos novos ou desconstruir alguns pensamentos que a gente traz da família. Eu acho que a escola de certa forma traz um pensamento novo. Por exemplo, eu aprendi em casa que mulher com mulher não está certo. Mas eu conheço meninas legais que se relacionam com meninas. Elas estão bem consigo mesmas. Eu também estou bem. Ela não precisa ter a vida que eu sigo. A gente passa a viver bem. (PHILIFE, GD, 2016)

Na escola, a gente vê os mesmos princípios que a gente vê em casa, de respeito, de educação. Só que sendo na prática de outra forma, porque também vão ter outras pessoas praticando isso. Por exemplo, a gente vê que uma professora vai fazer de uma forma; a outra, da forma dela... aí, a gente começa a perceber que a gente também pode ter uma forma própria. (MAÍSE, GD, 2016)

Embora, em inúmeros momentos, se refiram aos saberes ensinados pela escola como limitados ao espaço da sala de aula, nos recortes acima, os/as jovens apontam para saberes que conduzem a uma formação humana. Saberes esses que não são, necessariamente, aprendidos dentro da sala de aula e tampouco no espaço familiar, mas que legitimam o papel da escola como mediadora de relações ao promover o encontro, a formação de opiniões, a convivência entre pessoas diferentes, a integração social. Corroborando, dessa maneira, para o entendimento de que, como dito anteriormente, eles/elas desconhecem a potencialidade educativa de todo o espaço escolar.

Ademais, conforme também se verificou a partir dos relatos apresentados anteriormente, apesar de perceberem que, algumas vezes, os saberes e valores aprendidos na escola dialoguem com aqueles aprendidos no seio familiar, os/as jovens apontam para o papel da escola como promotora de debates que os leva justamente a questionar determinadas atitudes e valores parentais. Ainda que, nem sempre, os conflitos inerentes às divergências entre tais valores apresentem resultados positivos na relação jovem–família, ao desnaturalizar e confrontar certos discursos e práticas, a escola contribui, mesmo que “timidamente”, para a participação mais ativa e autônoma desses/as jovens no mundo social.

Por outro lado, mesmo tendo apontado e reconhecido os valores ensinados pela escola como importantes na construção e desconstrução de pensamentos, atitudes e comportamentos ante a si mesmo e a outros/as, alguns/as jovens trouxeram ao debate a forma como, diante de algumas temáticas consideradas *tabus*, os/as professores/as, tais quais os pais, as mães ou outro familiar, se abstêm da discussão, evitando assim uma discussão que também conduziria à aprendizagem.

Eu acho que alguns professores fogem de determinados assuntos. Ou porque desconhecem ou para evitar o conflito mesmo. A gente, às vezes, não tem respostas em casa e vem buscar na escola. Muitas vezes, o professor fica na zona de conforto. Se é algo dentro da ideologia dele, vamos conversar; mas se foge a isso, vamos voltar ao assunto e pronto. (RAIANA, GD, 2016)

Teve um caso interessante na aula de biologia uma vez. A professora estava falando sobre os órgãos reprodutores dizendo ‘o órgão reprodutor feminino é esse’, ‘órgão reprodutor masculino é aquele’. Aí, um aluno perguntou à professora se a pessoa fosse gay, qual seria o órgão reprodutor. Por um instante, eu pensei ‘não, ele deve tá de brincadeira, de zoação com a professora’. Mas não... Ele realmente queria saber se havia alguma diferença com relação aos órgãos reprodutores. Aí, a professora simplesmente disse que vai da opção de cada um. Pró, fala sério... o órgão reprodutor muda de acordo com a sexualidade? Acho que na escola falta um pouco de compreensão de como levar a situação diante de casos como esse. Poxa, a professora simplesmente encerrou o assunto. (MONALISA, GDI, 2017)

O/a professor/a, assim como cada pessoa que adentra o contexto escolar, passou por experiências anteriores variadas, carrega histórias de vida diversas, ocupa diferentes papéis sociais e posições discursivas, depara-se com múltiplos significados e situações vivenciadas e, portanto, por sua posição “privilegiada” dentro desse espaço, por vezes, pautam suas práticas educacionais em crenças, valores e preconceitos oriundos de suas trajetórias singulares e, sobretudo, inscritas em contextos histórico-sociais determinados pelas redes de significações em que está inserido. Logo, ao fugirem de determinados assuntos, eles/as acabam por fazer

recortes da situação, fundamentalmente, a partir do papel, posição ou perspectiva que assumem (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM, SILVA & CARVALHO, 2004), como nos apontou Raiana.

Isso implica em dizer que as posturas assumidas por cada profissional são compostas por inúmeras relações e interações dos sujeitos envolvidos entre si, com outros e com os diversos elementos do contexto; destacando-se, por exemplo, a história pessoal e coletiva, a formação profissional que não prepara adequadamente para o enfrentamento e para o diálogo com temas *tabus*, as relações afetivas e de poder estabelecidas dentro e fora da sala de aula, as rotinas, as crenças e os valores partilhados pelo grupo e os múltiplos e contraditórios fatores que compõem seus cenários políticos, sociais e culturais de vivência e atuação.

Segundo Rossetti-Ferreira *et al.* (2004), esses são elementos que desempenham um papel fundamental, visto que, baseado neles, as pessoas passam a ocupar certos lugares e posições – e não outros –, contribuindo com a emergência de determinados aspectos pessoais e não outros- delimitando o modo como as interações podem se estabelecer em determinado contexto. Sendo o/a professor/a um dos personagens centrais do processo de ensino-aprendizagem, a quem é dado o “poder” de possuir todas as respostas e conduzir o referido processo – ainda que, de fato, não o tenha, a ausência de um posicionamento – seja por omissão, seja por desconhecimento – diante de temas considerados delicados, mas necessários de serem discutidos, causa o estranhamento e os conflitos na relação professor – estudante.

Ainda com relação a esse processo de ensino-aprendizagem, os/as jovens teceram algumas considerações a respeito de como a escola se estrutura, sinalizando o fato da escola não ter acompanhado mudanças na forma como se organiza e conduz o processo de ensino-aprendizagem, inclusive no quesito tecnologias da comunicação. Se, por um lado, existe o interesse “cego” pela obtenção do certificado escolar, sem a garantia de aprendizagem, por outro, igualmente presente, é a consciência de que, nesse processo, muito é relegado.

Eu estudo aqui desde a 6ª série. Essa biblioteca aqui, por exemplo, ficou uns dois ou três anos fechada, sem o aluno poder pegar livro, sem poder emprestar, sem poder mexer em nada... Se por acaso o professor quisesse algum livro daqui pra trabalhar em sala, ele tinha que vir aqui pegar e levar para os alunos, mas os alunos ficavam restritos a isso. O aluno não poderia vir e escolher o aluno que ele queria. [...] Acho que a escola delimita muito o quê o aluno tem e quer aprender. Muitas vezes, o que acontece na escola é que o aluno vai entrar aqui sabendo isso, vai aprender e sair daqui aprendendo isso e isso. Nada mais e nada menos. Ponto. (LARISSA, GD, 2016)

A estrutura da escola ainda é a mesma da época dos meus pais, as disciplinas na maioria são as mesmas, a forma como as aulas são dadas, eu acho que ainda é a mesma. Mas, hoje, a gente tem a liberdade de falar sobre certos assuntos na sala de aula que no tempo dos meus pais não poderia. Minha mãe disse que, se no tempo dela, se falasse de sexo na sala ou de algumas partes do corpo, os pais iam na escola reclamar. Imagina isso [risos]. (NAILLA, GD, 2016)

A gente está passando por grandes transformações e a escola não está conseguindo acompanhar isso. Hoje, a gente está na era digital e o que é que tem de digital na escola? Nem a sala de informática funciona. A escola não está acompanhando e assim fica realmente difícil da gente se manter sem vontade de desistir. [risos] Eu falo da escola em geral. A gente está no século XX... ou XXI... e a escola ainda é do século XIX. Meu sonho é voltar aqui na escola daqui a uns 10 anos e ver se reformou, se os alunos mudaram, se é que mudou alguma coisa. (MAÍSE, GD, 2016)

As coisas se tornam monótonas na escola quando caem muito na rotina. Mas os talentos também deveriam ser trabalhados. Eu toco e tem muita gente que toca que eu nem sabia. Eu acho que a escola é uma instituição que deve trabalhar os talentos dos alunos para que a formação seja ainda melhor. Eu tive um professor na escola que me ensinou também sobre música. Quando a gente aprende uma coisa diferente, ou de um jeito diferente, a nossa visão abre mais. E eu acho que é isso que está faltando na escola. (MÁRCIO, GD, 2016)

A narrativa de Larissa surge como resposta a um problema na escola pesquisada. Aparentemente, sempre foi uma incógnita para professores e gestores o motivo dos alunos não terem mais o prazer de estar na biblioteca. Quando iniciei o meu trabalho na unidade escolar como professora, a biblioteca era um dos espaços mais frequentados da escola, quer fosse para visitação, leitura, jogos e bate-papo, quer fosse para “fugir” das aulas. Com o tempo, por mais a oes que se fizessem, o lugar ficava entregue ao vazio e   poeira. Larissa, embora não havendo nada que induzisse a isso, apontou o cerne da questão: por serem impedidos de ter livre acesso ao lugar e escolha, foram perdendo o estímulo. A biblioteca hoje é aberta ao público escolar e possui um acervo considerável, mas o empréstimo de materiais aos alunos, por falta de funcionários, ainda é limitado.

Em consonância com o relato de Larissa, as jovens Nailla e Ma se, mesmo reconhecendo e apontando algumas mudanças no contexto escolar, tecem suas críticas ao fato da escola, apesar de todas as transforma oes no cenário político, econ mico, tecnológico e cultural dos últimos anos, promovidas, dentre outros fatores, pelo processo de globaliza o, não estar acompanhando tais mudanças com a mesma velocidade com que acontecem, permanecendo, em vários aspectos, “a mesma da época dos nossos pais”. Diante disso,

eles/as apontam problemas tanto na configuração dos saberes escolares e das metodologias de ensino quanto na estrutura física escolar.

Nas narrativas de Maíse e Márcio, emerge outro ponto que se faz relevante considerar: o desencontro entre aquilo que buscam e o que a escola tem oferecido. O descontentamento com as práticas educacionais desenvolvidas no e com o ambiente escolar, para além do desinteresse que já se tornou um lugar-comum nos discursos docentes, tem despertado nos/as jovens-estudantes a “*vontade de desistir*” do processo de escolarização. Isso pode apontar para uma possível justificativa para o índice considerável de abandono escolar.

Mediante as ideias e narrativas expostas anteriormente, percebemos também que, por mais que sejam feitas alusões às falhas no processo de construção, aquisição e transmissão dos saberes escolares e à necessidade de a escola repensar seu tempo – espaço para dar conta de uma multiplicidade de questões por eles/as levantadas, é inegável a importância atribuída por esses/as jovens-estudantes à escola em seu processo de escolarização. É a escola a responsável por legitimar para a sociedade que esse/a jovem-estudante adquiriu, ainda que efetivamente não o tenha, os conhecimentos necessários para se inserir no mercado de trabalho ou seguir uma carreira acadêmica. Por acreditar que esse “*mal necessário*” poderá trazer benefícios materiais ou simbólicos no futuro, muitos/as jovens-estudantes seguem em suas trajetórias escolares criando estratégias para que consigam chegar ao final e realizem seus projetos de vida.

Segundo Cuba (2013), as significações relacionadas à escola e ao seu específico processo socializador – a escolarização – são baseadas no discurso de senso comum, que a reconhece e legitima, enquanto espaço de troca e aquisição de saberes necessários à dimensão profissional, como um “*mal necessário*”, o passaporte para o respeito, o reconhecimento e a ascensão social. Contudo, se faz presente também nas significações a formulação de críticas à instituição escolar e ao sistema educacional, apontando frustrações vivenciadas dentro da mesma; a não correspondência, por vezes, daquilo que (não) se aprende nela e que não é (é) vivenciado fora dela; à relação, por vezes, conflituosa com os docentes e demais membros da comunidade escolar e à configuração espaço-física escolar.

Portanto, podemos depreender que as significações atribuídas à escola por esses/as jovens-estudantes decorrem de processos entrelaçados – ações, emoções, concepções, elementos sócio-históricos, familiares, econômicos, etc. – nas múltiplas relações consigo mesmos/as, com o/os outro/s e com o mundo. Isso equivale a dizer que tais significações estão envoltas por uma rede de significações, em contínua construção e modificação, individual e coletiva, que corroboram para a interpretação e as vivências, mutuamente

constitutivas, desse e por esse indivíduo, a partir da sua relação interna e direta com o contexto intra e extraescolar (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM, SILVA & CARVALHO, 2004).

4.2 AS RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE JUVENIL NA ESCOLA

Sabe, pró? Outro dia, eu vi um cartaz 'Eu amo a escola pública'... Não é que a gente ame a escola... a escola pública... a gente ama as pessoas que estão aqui dentro. Isso cria um círculo de relacionamento. (MÁRCIO, 2016)

O cartaz cuja fala de Márcio no início dessa discussão faz referência é uma propaganda lançada pelo governo do Estado da Bahia e veiculada nos diversos canais de comunicação, na qual estudantes e pessoas do meio artístico baiano – ex-estudantes de escolas públicas – aparecem cantando *felizes*, dentro de unidades de ensino, a música de Moisés Souto e Tiago Chokito, “Eu amo a escola pública”. No cartaz, apregoado no mural central da escola – localizado no pátio, aparecem jovens-estudantes sorridentes usando o uniforme escolar, abraçados a corações coloridos, sob as palavras: “Eu amo a escola pública. Abrace essa ideia”. Segundo nota disponível no site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), a ação faz parte da campanha para mobilizar as famílias e toda a sociedade para o programa “Educar para Transformar”, que visa à formação de uma rede de parceria pela melhoria da educação pública no estado da Bahia.

Tomando como base a reação despertada pelo cartaz no lócus dessa pesquisa, a propaganda não surtiu o efeito esperado. Pelos corredores e pátios, ouviam-se críticas ao *slogan* tanto por parte dos/as estudantes quanto por parte dos/as professores/as. No processo de ressignificação do espaço escolar, entre resistência e enfrentamento, o cartaz foi (re)decorado com escritas, desenhos e pequenos rasgos até culminar em seu desaparecimento. O relato de Márcio nos possibilita entender o motivo de tal ação, considerada como vandalismo por nós, os adultos.

O fato é que, como percebemos pela narrativa, dos sentidos atribuídos pelos/pelas jovens à escola, o que mais se centra no tempo presente é a sociabilidade, o aqui e agora das relações construídas, desconstruídas e reconstruídas do sujeito. São nas conversas com os/as amigos/as, nas interações estudante–estudante, estudante–professor, estudante–funcionários, estudante–gestão que o cotidiano escolar vai criando contornos e características, re-significando o tempo-escola no presente.

Assim como o “ir à escola para aprender” tem uma grande carga semântica nas narrativas dos/das jovens–estudantes, o “ir à escola para ser e estar com os amigos” tem um sentido, ousado a dizer, corroborado pela fala introdutória dessa categoria, ainda mais forte. A sociabilidade, para os/as jovens, aparece como resposta às necessidades que esses/essas têm de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade (DAYRELL, 2007), e a escola, como o espaço que possibilita contatos, conversas, divertimento, distração, afastamento e fuga dos problemas do “mundo externo”. Sendo a escola a “obrigação”, a sociabilidade é a invenção/releitura dos espaços nos fluxos do cotidiano escolar, no ir e vir da e à escola.

Pra mim, a escola sempre foi um degrau que eu era obrigada a subir, mas ao mesmo tempo era como um lugar onde eu estava segura, porque os meus amigos me protegiam, me ouviam e me entendiam, e eu amadureci bastante aqui. Eu vinha mais por causa deles, pra ficar resenhando. (LENIÁRIA, GD, 2016)

Eu não sei nem como explicar esse lance dos amigos[...] Eles foram muito importantes pra mim na minha relação com a escola, sabe? Eles me motivavam a ir porque eles me entendiam. Às vezes, quando eu tava muito triste, a única coisa que me motivava a levantar e ir pra escola era saber que eles estavam lá pra me ouvir, ou pra me fazer esquecer das bads. Mais pro fim do meu terceiro ano, eu ia muito por preocupação com eles também, porque muitos dos meus amigos estavam numa fase bem ruim, e eu sabia que [se] eu fosse, eles também iriam, e eu poderia ajudar como eles me ajudavam e ainda fazer com que eles assistissem às aulas e não fossem reprovados. (MONALISA, GDI, 2017)

Estar inserido em um mundo confuso e conturbado, especialmente, quando se é jovem, não é fácil. Por vezes, ele/a é considerado/a um “quase-adulto/a” de quem se espera posturas mais sérias e formais; tomadas de decisões concernentes ao futuro (que carreira seguir, encontrar emprego, ajudar nas contas domésticas); ser mais responsável por seus próprios atos, já que apresenta discernimento daquilo que é “certo e errado”. Por outro, é um “ainda-criança” que não é capaz de tomar *certas* decisões, de ter discernimento para escolher seus próprios amigos (más/boas influências), de sair para se divertir com os/as amigos/as sem ter que chegar em casa cedo ou correr para justificar a demora, entender o que é *bom* e *ruim* pra si mesmo/a, ter gostos e preferências próprios. Se por um lado, *já se é bem grandinho/a para entender e deixar de fazer determinadas coisas*, por outro, *não se é grande o suficiente para “se governar”* (diário de campo, 2016).

Por essa razão, a necessidade de estar com o outro presente em diferentes narrativas revela também, segundo Pais (2006), uma *busca de si*, visto que nas interações estabelecidas

entre si mesmos/as e os/as outras, os/as jovens se constituem como resultado do “eu” que se encontra, se revela e se perde no encontro consigo mesmos/as e com o/a outro/a. Estar com quem ouve sem julgamentos, entende e compartilha as (mesmas) angústias, dores, momentos (bons e ruins), atenua a passagem pelas e das *bads*, favorece o enfrentamento – ou não – de situações adversas, aliviando o peso de não ser/não poder ser compreendido pelos “adultos”. Em muitos casos, o vir à escola é a oportunidade de estar com aqueles/as que passam por situações semelhantes e se ouvem, se veem e se apoiam.

Em muitas narrativas, como as de Leniária e Monalisa, percebemos também a importância da escola como um lugar de acolhimento da fala e escuta daqueles/as que não são ouvidos no dia-a-dia, em suas casas, pela escola, em seus dilemas e conflitos juvenis, através de uma rede de apoio mútuo na qual se agrupam ou se aproximam através da afinidade ou da empatia. Ter e ser amigo se torna uma referência na trajetória juvenil, por ser o caminho possível de encontro da diversão, dos risos soltos, da cumplicidade, da “troca de ideias” e da busca de formas de se afirmar perante o mundo adulto.

Segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), a rede de apoio é fundamental para o desenvolvimento humano, visto que é a partir das “inter-ações”, das ações compartilhadas e interdependentes, que cada pessoa interpreta e é interpretada pelo(s) outro(s) e por si mesma. Ao aceitar e sendo aceito, confrontando e sendo confrontado, negociando e recriando a si mesmo, o(s) outros e o(s) espaço(s) compartilhado(s), os/as jovens seguem tecendo suas redes de significações, construindo e ressignificando suas relações sociais.

É isso... mais ou menos assim, a gente se dá [relaciona] com as pessoas, mas dentro do nosso bonde era um lance de confiança, se a pessoa tivesse uma visão totalmente diferente da nossa seria uma situação bem complicada, e alguém entendendo o que a gente passava, já tendo passado também, entenderia bem melhor e "guardaria os nossos segredos". (MONALISA, GDI, 2017)

Eu acho que a gente é produto do meio. Lá na minha sala, tinha muita gente desinteressada. Muitos vinham sem propósito nenhum. Eu mesmo sou um dos. Chegava na sala mesmo e ficava voando. Mas depois que eu vi o interesse do povo lá da minha sala, em buscar as coisas, em estudar, estudar, estudar, eu fui parando para analisar a minha vida e vi que não era certo eu ver meus colegas estudando com um propósito e eu ali sem nenhum; eles tem um propósito que é estudar pra depois ser alguém e eu lá voando, ficando pra trás. Aí eu comecei a estudar também, a me desenvolver. Acho que se a gente tiver a boa influência de alguém na escola, bons amigos, a gente vai pra frente. (MÁRCIO, GD, 2016)

Para Vilas (2009), a formação dos grupos de afinidade ou empatia na escola é algo que diz respeito, entre outras coisas, ao instinto gregário humano que, na juventude, é exercido com maior intensidade entre os indivíduos. O jovem passa a ter no grupo de amigos/colegas um referencial identitário, pois é a partir do grupo de pares, e não mais da família, que ele se identifica, planeja ações e se situa no mundo. Portanto, nenhum grupo se estabelece ao acaso. Em sua pesquisa sobre as formas de sociabilidade entre alunos de uma escola de ensino médio-técnico de Belo Horizonte - Minas Gerais, a autora identificou duas formas distintas de sociabilidade entre os alunos, caracterizadas uma pela similaridade e a outra pela cortesia. Nessa perspectiva, embora ressaltem mutuamente a importância dos amigos em suas redes de apoio e significações, vale destacar a diferença nas formas de sociabilidade presentes nas narrativas de Monalisa e Márcio.

Ao falar da importância de existir confiança e afinidade nas ideias entre os pares, Monalisa nos aponta para a forma mais comum de sociabilidade, na qual os laços de amizade se dão pelo reconhecimento daquilo que lhes é familiar, próximo, similar. Nesse grupo estão os amigos/as, os confidentes, os cúmplices, suportes da constituição como indivíduo, alguns dos personagens principais nas memórias afetivas e escolares. Por outro lado, Márcio nos mostra um tipo diferente de sociabilidade, aquela que se dá geralmente entre pares de capital cultural diferente, a cortesia, caracterizada pela “vontade de se igualar”. Enquanto, em sua narrativa, Monalisa sinaliza o papel do “bonde” no entendimento dos problemas pessoais e na manutenção dos segredos, Márcio apresenta um outro papel das interações interpessoais, nesse caso, com os colegas de classe, na construção da sua relação com o saber. A vontade de “ser alguém”, pra ele, só se tornou evidente ao se ver na iminência de “ficar pra trás”, já que todos com quem se relacionava apresentavam isso como um propósito.

Na narrativa de Márcio, assim como na de Monalisa (2017, p. 96), emerge a relação dos grupos de afinidade com o modo como eles/as se relacionam com os estudos. Enquanto Márcio prioriza as relações com o objetivo de corresponder às expectativas da escola, a postura de acolhimento adotada por Monalisa, ao decidir ir à escola para *fazer com que os colegas assistam aula, e não sejam reprovados*, demonstra que – apesar da necessidade/desejo de sociabilizar-se seja pela diversão, pela “resenha” ou pelo enfrentamento/fuga de problemas pessoais – eles/as estão atentos às demandas da escola – ainda que de fato, não atenda, por vezes, a elas. Revisitando o meu diário de campo, encontrei uma cena que dialoga com essa perspectiva e mostra como os grupos de afinidade podem também ir se (re)configurando a partir da relação que se estabelece ou deseja estabelecer com os estudos:

Estamos no final da 3ª unidade. Como forma de revisar, para a avaliação final, os conteúdos aprendidos na unidade, levo para eles uma lista de exercício composta por interpretação de textos e questões de sintaxe retiradas de provas de concursos públicos. Como são duas aulas, deixo uma para que respondam as questões e a outra para que sejam feitas as correções. Durante a correção, percebo a empolgação de Bruno, quase sempre introspectivo, ao responder e acertar as questões e elogio. De repente, uma das colegas dele se vira e comenta: - *Já viu, pró, como ele está? Quem era Bruno? Não queria nada com a vida* – ele olha pra ela, dá um sorriso de canto de boca, abaixa a cabeça fingindo olhar a lista. Ela continua – *só sabia filar aula pra ficar no pátio com aqueles meninos que não fazem nada. Tanto que a gente falou com ele... Ainda bem que eles ‘perderam’ e ele se consertou. Não tá melhor assim?*

Isso demonstra que, para além da diversão, os grupos de amigos também contribuem para a construção de formas sociais de consciência, de pensamento, de percepção e de ação. É através dessa rede de apoio mútuo, dessa relação que estabelecem entre si e os outros, que eles/elas vão se mobilizando para estarem naquele espaço, atribuindo-lhe valores e nova significação, fazendo dele não só o seu lugar de autonomia e de construção de projetos de futuro, mas de pertencimento e história pessoal.

Além disso, sobre as relações de sociabilidade juvenis na escola, para além desse lugar de acolhimento da fala e escuta, faz-se também presente nas narrativas a representação da escola como o lugar-abrigo, onde os problemas do “mundo exterior” não adentram, exceto como motivo da conversa e da busca por apoio. Para muitos, é o lugar da fuga, mas, principalmente, o do encontro.

Pra mim, a escola, muitas vezes, foi um refúgio dos problemas, um lugar onde eu poderia ser quem eu quisesse ou tentasse ser quem eu quisesse, pois, por mais que muita gente me oprimisse ou me julgasse, tinha alguém que se importava comigo e [me] dizia ‘continua seguindo em frente’. (RAIANA, GDI, 2017)

Eu acho que, muitas vezes, tem gente que tem problemas em casa e a escola é o lugar da fuga, de se divertir, de sair da tristeza. Quando volta pra casa, volta tudo. Eu acho mesmo que muita gente vem pra escola buscando essa atenção. Uns perturbando, bagunçando, conversando nas aulas, outros andando em grupos, ficando no pátio, outros se isolando. Acontece muito também de não ter apoio de ninguém, o companheirismo dos colegas. Tem muita gente aqui entrando em depressão. (BRUNO, GD, 2016)

Quando eu tô mal, quando eu tô triste com alguma coisa, geralmente é por problemas em casa. Então, se eu ficar em casa, eu vou ficar pior. E na escola não. Porque... tipo... cada... digamos que eu tenha cinco problemas que me deixam muito mal, eu tenho cinco amigos e cada um entende exatamente um problema. Então, eu sei que eu venho pra escola porque eu vou ter apoio. Um apoio maior do que eu teria em casa. O jovem não é levado a sério porque os problemas dos outros são sempre maior. Seu pai e

sua mãe pagam as contas e fazem tudo em casa, então o seu problema é sempre menor. Jovem não tem problema, porque jovem não paga a conta.
(MONALISA, GD, 2016)

Nesse lugar-abrigo ou, como chamado por Raiana, refúgio, em raríssimas narrativas, aparece a figura do professor ou de qualquer adulto da escola como parte importante desse processo de acolhimento, de proteção, de escuta ou mediação dos problemas, dilemas e conflitos, que estabelecem entre si. Acontece que, muitas vezes, o/a professor/a, imbuído/a de suas práticas docentes não se permite o diálogo ou um contato com esse/a outro/a para que a sua autoridade não seja perdida ou questionada. Isso nos leva a acreditar que, embora careça de um estudo mais detalhado, a ausência ou rara presença da figura do professor possa advir tanto da dificuldade dos/as jovens-estudantes em estabelecer e reconhecer relações de confiança e amizade com o professor que ultrapassem o trinômio professor-aluno-sala de aula quanto do fato de eles/elas acreditarem que o pensamento “jovem não tem problema”, como disse Monalisa, seja uma premissa básica entre os adultos que, para eles/elas, parecem pouco se importarem com o que lhes acontece.

Muitos apontam para conflitos nas interações familiares causados pela falta de diálogo, de apoio e de entendimento, pelos pais, dos modos de ser jovem e os enfrentamentos da vida juvenil. Estar na escola é refugiar-se desses embates familiares, cada um a sua maneira: *perturbando, bagunçando, conversando nas aulas, andando em grupos, ficando no pátio ou se isolando*. É permitir-se que, pelo menos, por um tempo, a paisagem vista/vivida seja diferente.

NAILLA: Até parece que a gente não tem responsabilidade nenhuma.

MONALISA: A gente tem uma carga de problemas que suporta agora. No futuro, eu vou ter outra carga. Que também pesa e que também dói.

LÔISE: Pois é, Mona! Eu sempre penso assim: ‘Você também foi jovem, meu filho. Você também teve problemas. Por que não entende a gente?’ Eu acho que eles pensam, ‘eu cresci e todos os jovens do mundo vão crescer assim também junto comigo’. (GD, 2016)

E, de fato, muitas vezes, enquanto professores, não nos damos conta do quanto podem ser dolorosos alguns dilemas e conflitos enfrentados pelos/as jovens-estudantes em contextos diversos, inclusive o da própria escola. O relato de Bruno, citado anteriormente na página 98, revela tanto o aspecto positivo desse lugar-abrigo, também mencionado em outras falas – o acolhimento, quanto o negativo – o abandono, a falta de apoio dos colegas que culminam no isolamento, na depressão.

Muitas narrativas ouvidas nos GDs faziam referência às pessoas, à conversa entre os corredores, à rede de apoio criada a partir das relações de afinidade, como a principal motivação para o ir e permanecer na escola. No entanto, eram também pessoas as responsáveis por algumas dores, pelas angústias com relação ao “*ter que ir à escola*”. Na maioria das vezes, ao pensarmos na relação Juventude e Escola, seguimos atentos aos tensionamentos na relação professor–aluno e, raramente, nos conflitos criados pela relação aluno–aluno. Infelizmente, por serem “invisíveis”, esses tensionamentos deixam marcas incicatrizáveis.

Enquanto professores/as estão mais atentos/as – ou quiçá, acostumados – para lidar com formas de violência física nas dependências da escola: chutes, socos, empurrões e pontapés. No entanto, são as formas de violência verbal, que não “vemos?”: as ameaças, as “brincadeiras” maldosas, os apelidos, a discriminação, a submissão em situações vexatórias, o isolamento e a exclusão que levam a uma condição de sujeição, sofrimento psicológico, isolamento e marginalização. Situações que, segundo relatório da UNESCO (2002), além dos danos físicos, traumas, sentimentos de medo e insegurança que prejudicam o desenvolvimento pessoal dos/as estudantes, impõem graves consequências para o desempenho escolar dos jovens-estudantes que, diante de um contexto de vulnerabilidade e insegurança, apresentam dificuldades de concentração nos estudos e se sentem desestimulados a comparecer às aulas, alimentando situações que favorecem o absenteísmo, a reprovação, a repetência e o abandono escolar, os quais configuram o que se conhece por fracasso escolar.

Olha, pró. Vou te falar uma coisa. Não sei se é importante. Eu não vou citar nomes, mas aí a senhora deduz com o que vou falar, e é um dado que eu acho importante fazer parte do seu trabalho, a comunidade LGBT é a que tem as piores lembranças da escola, são as mais atacadas e alvo de todo tipo de humilhação. É muito triste a opressão que a comunidade LGBT sofre em um local que ela deveria se sentir acolhida. [...] Deixa eu te contar uma situação. Você não é assumido e tem uma família conservadora e religiosa, mora em uma cidade pequena onde todo mundo se conhece, não se enquadra nos padrões femininos e é muito ligada a uma amiga. De repente, um dia, você entra com ela na escola e toda a escola para pra olhar, rir e fazer comentários. A pessoa entra em um estado de pânico, um misto de coisas e não entende nada. Cinco minutos depois, você descobre que uma pessoa espalhou uma mentira dizendo que você e a sua amiga estavam dentro de uma sala de aula se pegando. Desse dia em diante, a pessoa não tem mais sossego. Até funcionários da escola, pró, comentando sem ao menos saber se é verdade. Ninguém a quem pedir ajuda, só havia medo [silêncio] medo de que a situação se espalhasse e ficasse pior... (MAISE, GD, 2016)

Permitam-me, nesse momento, fazer um breve parêntese. Ouvir essa declaração de Maíse mexeu bastante comigo, particularmente, pelo fato de, por ser professora dela há algum tempo e, de certa maneira, me considerar tão atenta a essas situações de *bullying* na escola, eu não ter percebido o quanto ela e a amiga sofreram, e ainda sofriam, por conta de todo esse mal-estar gerado por puro preconceito de seus/as colegas e de adultos-representantes da escola quanto a sua orientação sexual. Contudo, doeu-me ainda mais não ter sido vista como uma possibilidade de ajuda. Diante do conhecimento dessa situação, por alguns instantes, abri mão do papel de pesquisadora e “me posicionei” enquanto professora:

Lamento por tudo isso, Mai. Verdadeiramente! [silêncio] Infelizmente, essa é uma realidade com a qual nós professores não estamos prontos para lidar. Ainda mais que, por estarmos tão mecanizados com a sala de aula e tantas outras atribuições, não vemos a vida e as tensões que fluem pelos corredores. Não só em meu nome, mas também em nome dos meus colegas, eu peço desculpas por vocês terem se sentido sozinhas nessa.

O fato de me desculpar certamente não apagaria/ara as dores sentidas e as marcas deixadas por elas nos momentos em que tiveram que enfrentar os olhares inquisidores, os risos perversos e os falatórios maliciosos pelos corredores, também não atenuaria o medo dos julgamentos familiares tão arraigados pela religiosidade, conservadora e excludente, por descobrir a homossexualidade dessas jovens por meio de uma fofoca como a citada por Maíse, mas talvez desse a ela(s) o conforto de saber/em que alguém, naquele espaço, não as julgava e poderia tê-la(s) ajudado a enfrentar essa turbulenta travessia. Ainda que a minha intenção ao intervir não fosse suscitar casos semelhantes de violência escolar, essa minha atitude fez com que outros/as estudantes decidissem narrar mais casos em que se sentiram igualmente oprimidos e que não encontraram apoio por parte da escola. Segundo Meirelles (2016), a atitude de *desnudar-se* perante o outro mesmo não havendo nada que suscitasse tal ação pode ter sido motivada porque, quando os/as jovens se encontram em contextos nos quais são respeitados/as, acolhidos/as e compreendidos/as, parece mais oportuno se abrirem para expressões mais singulares e relações dialógicas, o que possibilita a eles/as o exercício de estarem “dentro de si”, mas não fechados em si mesmos/as.

A verdade é que, na escola, as pessoas podem ser muito cruéis. Quando pegam implicância com a pessoa é horrível e isso vai desde julgar o colega pelos trejeitos a outras coisas, como a dicção e por não querer se misturar. O pior é que nem sempre vem só dos alunos; às vezes, vem até dos professores... Vejo muitos casos de preconceito dentro da sala de aula e é

horível. Inclusive, falo por experiência própria. Se não fossem os meus amigos... (PHILLIPE, GD, 2016)

Sabe? [silêncio] Muitas vezes, eu vinha para a escola como se eu estivesse vindo para um campo de batalha. E isso só melhorou quando eu fui buscar ajuda psicológica. Eu sofria bullying por ter seis dedos. Meus colegas me perturbavam por conta disso. Foi difícil pra mim porque ninguém fazia nada pra me ajudar. Eu tomei aversão à escola. (MÁRCIO, GD, 2016)

A escola foi um lugar que me machucou muito, mas que me ensinou muito também, principalmente a ser forte. Acho que a gente aceita e, às vezes, se acostuma a muita coisa lá porque a gente sabe que a escola é a maneira que a gente tem pra chegar a algum lugar, pra melhorar. Eu acho que é por isso que as pessoas ficam, mesmo passando por tanta coisa. (RAIANA, GDI, 2017)

Por isso que eu digo que a escola é uma preparação pra vida, porque se a gente consegue sobreviver à loucura que é o colégio, a gente consegue sobreviver a qualquer coisa. [risos] Mas te digo, pró, ainda assim, com tudo isso que a gente passa aqui, o melhor da escola é quando a gente está resenhando com os amigos. (LAIANE, GD, 2016)

Sobreviver a esse ‘campo de batalha’ é um dos requisitos para ingressar em um mundo humano que exige dele força para desenvolver competências e habilidades, encontrar referências, construir as relações com os outros e constituir a si mesmo/a como sujeito-humano; para além disso, se fazer reconhecer como tal (CHARLOT, 2001) se quiser ‘chegar a algum lugar’. Como diz Laiane, em sua narrativa, “se a gente consegue sobreviver à loucura que é o colégio, a gente consegue sobreviver a qualquer coisa”.

De fato, percebemos que, assim como não está atenta para as potencialidades das relações de sociabilidade existentes entre seus muros e os possíveis reflexos positivos nos processos educativos, a escola parece não ver os conflitos que ali se ambientam. O grau de tolerância de que gozam/recebem algumas formas de violência dentro do contexto escolar, como nos aponta Phillipe, fragiliza e tensiona ainda mais as relações jovens – adultos dentro contexto escolar. Parte disso, por se verem, jovens – professores – gestores – funcionários, como rivais, ainda que sejam todos, pessoas que, atuando em partidas diferentes, jogam no mesmo time.

Ainda que cada uma dessas pessoas ocupe diferentes papéis sociais e posições discursivas diversas e relacione-se através de formas variadas na coordenação desses papéis, é importante que se percebam em interação consigo mesmas, com os/as outros/as e com a situação como um todo, em uma recíproca constituição, e não simplesmente isoladas umas das outras e, até mesmo, do contexto. É por meio dos processos dialógicos intersubjetivos que

as várias redes de significações às quais se encontram imersos se interligam e se interpõem em muitos pontos, articulando-se assim com outras redes de várias outras pessoas e grupos.

Isso nos permite igualmente dizer que não existe uma rede única, mas várias redes articuladas entre si, interligando e interligadas por nós, que compõem uma malha com diversos pontos de encontro e que se configuram marcadas por experiências pessoais dentro desse jogo de posições/papéis assumidos dentro e fora do contexto-escola. Tal jogo, por assim dizer, interativo, é feito também por meio de conflitos e crises que se revelam como parte integrante do processo de constituição das pessoas, das relações e das situações. A questão que se faz necessária é que a escola aproveite melhor essa dinamicidade dos encontros e das vivências como formas de aprendizagens e saberes.

Embora muitas dessas narrativas façam referências aos conflitos gerados nas interações e às marcas deixadas por esses nos/nas jovens-estudantes, elas também apontam para o papel das interações com os amigos no apoio e no conforto que suavizam o caminho que os “obriga” a seguir para *chegar a algum lugar*. Dessa forma, é lícito dizer que esse mesmo conflito, que gera a violência e que afasta e machuca, potencializa o diálogo que aproxima e acolhe, respondendo a diferentes demandas: o enfrentamento dos dilemas e desafios, a possibilidade de realizar movimentos para além de si, o exercício da fala-escuta-compreende-dialoga e o reconhecimento, a partir de aproximações e distanciamentos, de si e do/a outro/a.

Os meus amigos na escola tiveram um papel muito importante na minha travessia. Mesmo com todo bullying e toda forma de preconceito que sofri, com eles, eu me sentia em paz. Eu não era julgada e nem julgava eles. A gente podia falar de assuntos e debater sobre eles sem ter aquele medo de se sentir acuada por gostar de algo. Acho que posso dizer que, sem eles, eu não teria tido tanta força. (RAIANA, GDI, 2017)

Quando a gente fala que ia pra escola por causa dos amigos, é justamente porque com eles a gente não sofre, sabe? Tá todo mundo mal por alguma coisa, mas ficamos lá, dividindo os fones [de ouvido]. Porque, na maioria das vezes, ninguém entende o que a gente passa e não adianta muito explicar. (MONALISA, GDI, 2017)

As conversas paralelas, os jogos de dominó, os agrupamentos pelos corredores e mesas pelo pátio, ainda que nós professores não entendamos bem e as consideremos como “tempo perdido”, colaboram para o estabelecimento de laços e redes de apoio. São as narrativas dos/as jovens-estudantes que demarcam essa importância afetiva e formativa do tempo coletivo nos espaços e tempos escolares. Por isso, atrevo-me a dizer, a partir da

narrativa de Raiana, que são os/as amigos/as um dos sentidos de ir, permanecer e, principalmente, sobreviver à e na escola, uma vez que, através do acolhimento e do sentimento de pertença ao grupo, os/as jovens constroem sua subjetividade, interpretam o mundo que os rodeiam e se sentem seguros a seguir adiante com a na travessia.

4.3 A ESCOLA E OS PROJETOS DE VIDA

Se a gente quer ser alguém lá fora, quer conquistar nossos sonhos, gente, é o colégio que abre as portas pra gente. Eu sei que não é só ele que abre as portas, mas sem ele é bem mais difícil. (LAIANE, 2016)

A partir das considerações tecidas anteriormente, percebemos que os/as jovens-estudantes experienciam a escola de formas diversas, sendo algumas dessas, por vezes, conflituosas e contraditórias, enquanto vão construindo uma relação com ela e o processo de escolarização. Assim, embora os saberes aprendidos durante a experiência escolar pareça, aparentemente, e conforme narrativas vistas no subcapítulo 4.1, não oferecer uma relação concreta com o presente, eles são justificados como apostas de uma melhoria de vida e, conseqüentemente, de um futuro melhor. Segundo Leccardi (2005), o futuro é a dimensão depositária do sentido do *agir*; é o espaço para a construção dos projetos de vida e, ao mesmo tempo, para a definição de si. Isto equivale a dizer que, ao projetar que coisa se fará no futuro – no caso dos jovens-estudantes, ao planejar o que se fará quando terminar o Ensino Médio –, projeta-se também, paralelamente, quem se será.

Contanto, é preciso ter clareza de que os projetos não devem ser considerados apenas na perspectiva futura, mas igualmente nas relações que esse futuro almejado guarda com o presente vivido e com o passado experimentado. Diante disso, a escola seria então o palco de um ritual de passagem, ou como preconiza Weller (2014) “rito de impasse”, no qual se percorre um caminho permeado de emoções, conflitos e expectativas até a saída para um outro lugar. No qual, tenta-se ilusoriamente acreditar que é só passar, fechar a porta e todas as emoções, dores, conflitos e antigas expectativas ficarão para trás, como se isso fosse possível simplesmente por ter sido aberta uma nova passagem. A narrativa de Laiane exemplifica essa perspectiva de que existe um dentro e fora, um mundo-escola e um mundo além-escola no qual o mundo-escola é premissa de ingresso, ou seja, “*se se quer ser alguém lá fora [...] é o colégio que abre as portas*” e ainda que se reconheçam falhas, reconhece-se também as dificuldades da ausência. E, nesse sentido, adequa-se à escola a silhueta de ser aquela que

separa, que demarca a saída de uma determinada posição ou condição no presente para a projeção de um futuro. (WELLER, 2014).

Tal qual Laiane, muitos/as jovens trouxeram em suas narrativas referências à escola atrelada a um “vir a ser”, depositando nela – a escola, expectativas, sonhos e esperanças de uma melhoria de vida, de independência financeira, de construção de uma carreira acadêmica, de ser alguém na vida. Segundo Weller (2014), isso deve ao fato de que tanto a convivência no espaço escolar, os componentes curriculares com todos os seus limites, as atividades que extrapolam o contexto das aulas, as relações e interações estabelecidas consigo e com o/a outro/a, as múltiplas redes de significações com que tem contato, a relação da família com o processo de escolarização, quanto os contextos sociais nos quais estão inseridos/as são elementos constitutivos para a construção dos projetos de vida. Por essa razão, ao falar sobre os sentidos atribuídos à escola no processo de escolarização, a escuta dos/as jovens-estudantes sobre os sentidos da escola acabou nos conduzindo também aos projetos para si mesmos/as e, em alguns casos, aos caminhos a serem percorridos para a concretização desses.

Segundo Dayrell (1996), um projeto é elaborado e construído em função do processo educativo e no contexto do campo educativo ou de um campo de possibilidades, isto é, no contexto sócio-histórico-cultural concreto, no qual o indivíduo se insere, e que circunscreve suas possibilidades de experiências. Segundo ele, todos/as os/as estudantes têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola e elaboram isso, de uma forma mais ampla ou mais restrita, no contexto de um plano de futuro. Assim, para este contexto, projeto de vida é entendido como um plano de ação elaborado pelo indivíduo, no presente, na busca de realizar-se em alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) dentro de um marco temporal futuro.

De um modo geral, grande parte dos/as jovens-estudantes disse sobre o interesse em continuar os estudos após a conclusão do Ensino Médio, centrando suas expectativas de escolarização no projeto de entrada no Ensino Superior já no ano seguinte à sua formação. Nessa perspectiva, a continuidade dos estudos em um curso superior obteve o tom mais ressoante, colaborando grandemente para a criação de um sentido de ida e permanência na escola. Contudo, cabe acrescentar que os/as jovens participantes desta pesquisa são estudantes do matutino, com uma trajetória escolar mais próxima do “padrão” idade-série, que, em sua maioria, nunca trabalharam e moram com os pais. A ressalva é válida, uma vez que esse resultado poderia apontar para uma paisagem diferente ante os olhares de estudantes do vespertino – e mais ainda dos que estudam no noturno – que, segundo dados do censo escolar, compreendem uma realidade etária e escolar diferentes, com certa distorção idade-série e que

exercem ou já exerceram alguma atividade profissional. Como não houve adesão do grupo à pesquisa, como fora explicitado no capítulo *O percurso metodológico e meus olhares sobre os processos*, abre-se então uma nova oportunidade investigativa.

O que me motiva muito [a vir à escola] é porque eu tenho... é... eu quero muito, muito, muito, muito fazer faculdade e eu sei que... é... a base... a base mesmo [do] que eu preciso pra seguir o meu sonho faz parte da escola. Então... estar na escola é como um início, uma preparação pra eu chegar aonde eu quero. Por isso, o que me motiva estar na escola é pensar assim, tipo... eu vou ir porque é um passo para o que eu quero no futuro. (LARISSA, GD, 2016)

Pra mim, a escola é o lugar onde você se prepara e aprende a dar os primeiros passos em direção à vida acadêmica. No meu caso, acho que o que me motivava era a necessidade, pois você precisa absorver o máximo possível do que cada um tem pra te ensinar pra conseguir passar no vestibular. (BRUNO, GD, 2016)

Quando comecei a lecionar na escola lócus dessa pesquisa há dez anos, não se ouvia muito falar sobre o desejo de ingressar no Ensino Superior (ES). Não acredito que fosse pela inexistência desse desejo, mas pela ausência de condições financeiras para isso. Conceição da Feira é uma cidade pequena, cuja renda é proveniente da avicultura e do pequeno comércio. Não oferece muitas oportunidades de trabalho, sendo necessário o êxodo para outras cidades. Soma-se a isso o fato de não haver na cidade escolas técnicas, faculdades ou algum campus universitário. Para quem desejasse cursar o ES, era preciso deslocar-se para cidades como Feira de Santana, Cachoeira ou Cruz das Almas (localidades mais próximas a ofertarem tal modalidade de ensino), sendo que nem sempre os/as jovens-estudantes e suas famílias podiam arcar com os custos.

No entanto, isso veio mudando nos últimos anos e o desejo de ingressar em uma instituição de ensino superior tem se fortalecido e se tornado um sonho tangível para aqueles/as jovens. Nesse processo de mudança, a criação de programas, como o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Programa Universidade para Todos (ProUni), as cotas raciais e a ampliação do Financiamento Estudantil (Fies), pelo Governo Federal teve um papel relevante visto que possibilitou o ingresso de estudantes das camadas mais populares da sociedade em universidades e faculdades. Acresce-se a isso, o fato de a sociedade conceição-feirense ter passado a perceber nessa modalidade de ensino uma via possível de crescimento socioeconômico da cidade, levando-a a pressionar os representantes políticos locais a disponibilizarem transporte público para as cidades circunvizinhas, nos três turnos, para os/as estudantes de ensino superior e técnico, contratar prestadores de serviços temporários entre

esses/as jovens a fim de gerar uma renda para que possam se manter nos estudos, além da oferta de cursinho pré-vestibular gratuito à comunidade.

A escola já não consegue ocultar seus limites em cumprir as promessas de etapa preparatória para o ingresso no Ensino Superior e, por essa razão, a oferta de cursinho pré-vestibular gratuito à comunidade surge como um preenchimento às lacunas deixadas por ela. Mesmo sendo vista como essencial para ingressar no Ensino superior, os/as jovens-estudantes mostraram-se conscientes das limitações da mesma nesse processo.

O colégio é o centro. É a base pra gente ser alguém lá fora. Por isso que eu digo que sem ele é mais difícil... Então... Assim... O aluno tem que fazer a parte dele também, ser interessado. Lá fora tá difícil. Sem estudo então... Não adianta vir pro colégio e achar que quando terminar o terceiro ano vai ter emprego porque eu tenho ensino médio ou eu vou arranjar uma faculdade porque eu tenho ensino médio... não... a pessoa tem que correr atrás. A escola abre portas, mas não garante que ninguém entre. (LAIANE, GD, 2016)

Pra mim, um dos sentidos da escola é nos preparar pra faculdade mesmo, e agora que eu tô estudando pro vestibular, eu sinto que esse objetivo a escola não cumpre bem. Eu acho que o objetivo de incentivar a socialização, ela cumpre mais ou menos, pelo menos comigo cumpriu assim. (MONALISA, GDI, 2017)

No meu ponto de vista, a escola sempre foi uma ponte de acesso à universidade, mas uma ponte de difícil acesso sabe? Bobeou caiu. Não sei de que forma eu consegui essa travessia, mas não foi fácil não. Acho tudo muito injusto e cruel, sabe? Vou ser bem sincera. Sabe uma corrida? [silêncio] Então... é assim pra entrar, você corre contra milhões de pessoas pra tentar entrar (na universidade), depois que você entra só precisa se manter. No meu caso ainda estou correndo. Mas muita gente já desistiu. (MAÍSE, GDI, 2017)

Em sua narrativa, Laiane traz novamente a ideia de que existe um mundo além-escola no qual a premissa básica de ingresso é assegurada pelos saberes adquiridos na escola. Atrelada a essa perspectiva, ela traz também a escola em seu papel de centro, o ponto principal que está à mesma distância de todas as extremidades e, no qual, as oportunidades aparecem de maneiras equidistantes cabendo àquele/a a escolha de qual caminho percorrer.

Ainda considerando a narrativa de Laiane, vemos emergir duas questões ambivalentes. A primeira seria a escola e suas contradições em relação às promessas de mobilidade social. A escola se faz necessária por ser, segundo a autora, enquanto instância legitimadora de saber, a porta que se abre para conquistar um emprego, para ingressar em uma Faculdade, sem, contudo, garantir a efetividade do que promete – “mas não garante que ninguém entre”. A outra questão é a transferência da responsabilidade da escola para o/a estudante. O velho

discurso do “esforço pessoal” como estratégia para vencer os obstáculos, levando os sujeitos a acreditarem que é sua responsabilidade zelar, para além das condições sócio-históricas na qual está inserido, por sua própria educabilidade; é ele/a que *precisa correr atrás, ser esforçado* para que o seu projeto de vida possa ser exequível.

Outro ponto interessante dessa relação ambivalente entre escola e projetos de vida emerge na narrativa de Maíse. Vale salientar que tal narrativa foi produzida em um contato posterior, ao qual denominei GDI⁴³, quando ela não mais era estudante do Ensino Médio. É preciso também ressaltar o contexto de produção do discurso. Ao término da educação básica, Maíse foi aprovada em um curso superior ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), na cidade de Feira de Santana-BA. Para além dos transtornos enfrentados, como moradora da zona rural de uma cidade, para se deslocar para outra e as despesas geradas pelo deslocamento e por outras demandas, Maíse revela a existência de outros obstáculos na realização do seu projeto de vida: cursar uma faculdade.

Usando a metáfora da corrida, ela aponta para as dificuldades encontradas tanto na disputa na qual se faz necessário *correr contra milhões de pessoas* para conseguir uma vaga no ensino superior, quanto para garantir a sua permanência na vaga conquistada já que muitos dos saberes necessários para a continuidade dos estudos em nível superior não foram transmitidos ou não tiveram a aprendizagem efetivada pela escola, induzindo novamente o/a jovem-estudante a responsabilizar-se por sua própria educabilidade. Fato que tem, como ela mesma apresenta, ocasionado desistências/abandonos em cursos universitários. Nesse contexto, a metáfora da ponte, especialmente a de difícil acesso, trazida também por ela, exemplifica os conflitos e contradições na passagem de uma realidade: o Ensino Médio, para o ingresso e permanência na outra: o Ensino Superior.

Tanto a porta que se abre na perspectiva de mudança para uma nova realidade, mas não garante a entrada nessa, apresentada a nós por Laiane, quanto a ponte de difícil acesso, retratada por Maíse, que liga duas extremidades enquanto igualmente as separa, chamam-nos a atenção para a necessidade de se refletir, cada vez mais, sobre a relação estabelecida com os saberes produzidos na e pela escola. É preciso que, para além de encontrar culpados ou responsáveis, encontre-se alternativas/meios de promover uma aprendizagem efetiva desses saberes para que *não se precise continuar correndo*, rompendo/descharacterizando assim o discurso meritocrático que tem contribuído com a perpetuação de estereótipos atribuídos

⁴³ Sobre o GDI, *vide* o capítulo metodológico.

aos/às jovens que não conseguem se manter na corrida/ na travessia como apáticos/as, desinteressados/os, sem objetivos na vida.

Ainda nessa perspectiva, durante os GDs, ao falarem sobre o desejo de ingressar no ensino superior, outros/as jovens também teceram críticas ao sistema escolar de ensino considerando-o fraco, por não ser suficiente para propiciar, segundo eles/as, os conhecimentos necessários não apenas para ingressar no ensino superior, mas também para se manter cursando. Em um determinado momento da discussão, Bruno tomou a palavra e questionou aos/às colegas a que eles/as atribuíam essa falha no ensino.

BRUNO: Alguns dizem que o ensino na escola pública é fraco e por isso a gente não consegue fazer faculdade. Mas o ensino é fraco por quê? Por causa dos professores? Por causa dos alunos? Eu acho que todo mundo tem a sua parcela de culpa. Os alunos não se motivam a buscar um ensino de qualidade e os professores... ficam na zona deles de conforto... não todos... mas ficam. A gente vê que tem aulas que a gente foca e tem outras que a gente não tá nem aí. Porque o professor não sabe chamar a nossa atenção.

LAIANE: É como minha mãe fala, quem quer corre atrás. O professor não vai correr atrás pelo aluno. O professor está com a vida dele ganha. Se o aluno não se interessa, o professor vai poder fazer o que? Acho que também ele fica na zona dele de conforto porque ele entra na sala e vê que o aluno não quer nada com a vida. Ele vai fazer o que? Nada.

RAIANA: Isso é uma questão de perspectiva. Muito relacionado com o modo como a gente vê o professor. A gente tem uma mania de achar que sabe mais que o professor, sendo que se a gente soubesse mais não se chamaria aluno e sim professor. E quando se dá mal, a culpa é do professor. Não. Assim, às vezes, pode ser mesmo do professor? [silêncio] Pode. Mas isso depende de mim também. Acho que se a gente gosta do professor, a gente se dá bem. E se a gente não gosta, quase sempre a gente não se dá bem. Isso é perspectiva.

MAÍSE: Acho que nem sempre é uma questão de esforço. A gente julga muito as pessoas e acha que é porque não sabe, não se interessa... Às vezes, as pessoas têm uma doença e é por isso que não aprendem. Tem pessoas que não se interessam porque não têm motivação, mas outros podem ter algum transtorno.

LARISSA: Isso é verdade. E a gente sabe que a escola não está preparada pra isso. Mas só que a gente não está falando de pessoas que tenham problemas assim e sim de gente que brinca no celular, fala gritando, não respeita ninguém. [...] A verdade é que tem muitos alunos que a gente sabe que não está a fim de assistir aula e nem de deixar quem quer assistir. Quem tem essas coisas aí como déficit de atenção e tals se esforça e não consegue. Os que a gente vê por aí, não é bem isso não.

CAMILA: Sabe, pró? Eu entendo que não é fácil para vocês professores, pois hoje é uma profissão tão perigosa quanto às outras. Professores são agredidos, são mortos, são ameaçados e se deparam com uma situação deplorável [na qual] a maioria dos jovens que frequentam a escola não tão nem aí pra o conteúdo que tá sendo passado e de que forma ele tá sendo passado. Mas vejo também que já virou um processo mecânico: entro na sala, escuto professor, faço a atividade ganho meu ponto. Não existe debate,

divergências de opiniões. Muitas vezes, é o que o professor fala e ponto. E eu sei que esse movimento poderia ajudar bastante lá na frente. (GD, 2016)

Nas narrativas, vemos que os/as jovens atribuem a responsabilidade de uma educação falha e deficiente tanto a professores quanto aos próprios alunos visto que uma educação de qualidade demanda um esforço, para eles/elas, coletivo. Se os/as jovens estão desmotivados/as e desatentos/as com a maneira como as aulas estão sendo ministradas, é igualmente notável que os/as professores/as também estão sendo afetados/as por tal situação e não sabem como agir.

A crítica se faz presente na forma como os conteúdos são transmitidos e as aulas desenvolvidas, geralmente centradas na figura do professor/a que enxerga aquele/a jovem apenas em sua condição de estudante, fazendo com que as suas ações pedagógicas resultem em um processo meramente mecânico, irreflexivo: entrar na sala, escutar o/a professor/a, fazer a atividade e ganhar o ponto equivalente. Como assinala Camila, *não existe debate, divergências de opiniões. Muitas vezes, é o que o professor fala e ponto.*

Os/as jovens participantes da pesquisa reconhecem as dificuldades enfrentadas pelos docentes diante de um contexto de instabilidade social na qual ser professor é hoje *uma profissão perigosa*, assim como as dificuldades que estes/as encontram para mobilizar os/as estudantes para o aprender. Mas não as legitimam como desculpa para a postura de acomodação de alguns/as que se pautam apenas na lógica transmissiva dos conteúdos, sem considerar no processo de ensino-aprendizagem que o/a jovem-estudante é também um sujeito de e com conhecimentos, e no velho discurso de já “estar feito na vida”. Contudo, eles/as admitem serem corresponsáveis pela pintura que fazem/criticam no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de haver críticas a determinadas posturas e práticas de professores/as, os/as estudantes também evidenciam a influência do/a professor/a no incentivo, apoio e elaboração de seus projetos de vida. Eles/as tinham alguns/as docentes como referências e alimentavam boas expectativas quanto ao apoio e à orientação recebidos deles/as, ressignificando os papéis e as posições assumidas no binômio professor/a–estudante, tecendo novas redes de significações.

No meu caso, ainda acho que é o aluno quem faz a escola. Digo isso porque independente da escola você e mais ninguém pode construir o seu futuro. Com o término dessa primeira fase pude perceber que tudo o que aprendi era só uma introdução a tudo que ainda tinha por vir... Alguns professores poderiam fazer mais? Sim. Mas tive professores que também fizeram muito,

muito mesmo. Eles me incentivaram. Eu não esperava muito da escola e hoje estou em uma universidade. Acho que não foi um sonho só meu, né? (BRUNO, GDI, 2017)

É importante quando a gente encontra professores que acreditam na nossa capacidade. Às vezes, nem mesmo a gente acredita, né? Mas aí, o professor fala de como a universidade é legal, que hoje tem mais oportunidades de entrar e que a gente é capaz de conseguir um lugar. Que a gente pode... Tem professores que fazem um trabalho diferente, fazem testes, simulados, aulas... Eu gostei daquele negócio [teste vocacional] que a senhora fez com a gente, pró. Bateu com o que eu queria mesmo fazer. (PHILIPPE, GD, 2016)

Acho importante trabalhar os diferentes talentos. Assim... Nem todo mundo aqui na escola quer fazer faculdade. Tem gente aqui na escola que quer fazer medicina, fazer direito, ser professor, mas tem gente que quer ser cantor; sei lá, ser artista, ser modelo, ser dona de casa, caminhoneiro. Então, não é só aquilo: Direito, medicina, nutrição. Não está só fechado a isso. Então, trabalhar os talentos de cada um é importante. (LARISSA, GD, 2016)

Quando comecei a ensinar turmas do terceiro ano do Ensino Médio, observei que a maioria dos/as jovens-estudantes que traziam o desejo de fazer um curso superior sinalizavam o interesse por cursos de “reconhecimento” social: Direito, Medicina, Administração, Odontologia, sem muitas vezes gostar de disciplinas afins; por exemplo: “*Eu amo crianças. Odeio história e português, tem muita coisa pra ler e decorar. Meu sonho é fazer Direito*”. A aluna que proferiu, em diferentes ocasiões, essas palavras, queria fazer Direito por influência de alguns membros da família, mas não conhecia o curso nem as disciplinas estudadas. Ao conversarmos um pouco sobre, ela me disse que sentia falta de uma orientação melhor da escola com relação ao futuro profissional.

Não que sanasse o problema, desde então passei a realizar com eles/as testes vocacionais, conversar sobre cursos técnicos e de ensino superior e, principalmente, a ouvir. Durante essa experiência de orientação vocacional, mesmo não tendo formação para tal, pude ver o quanto o olhar da sociedade para determinadas profissões pode interferir nas “escolhas” e na descrença, por vezes, das próprias capacidades. Ao fazerem os testes e se perceberem em uma possibilidade profissional diferente da sonhada ou em licenciaturas, muitos se revoltam e questionam quanto à veracidade dos testes. A ideia não é, como explícito para eles/as, determinar uma profissão, mas apontar possibilidades de caminhos, já que, como dito anteriormente por Bruno, muitos não acreditam ser possível.

É importante que a escola (re)conheça os/as jovens com quem inter-age para que seja capaz de estabelecer com eles/as um diálogo sobre os caminhos possíveis rumo ao futuro profissional e isso só se torna possível ouvindo-os/as quanto aos seus planos de futuro,

ajudando-os/as a enxergar possibilidades em seus sonhos e expectativas, que os/as respeite em suas escolhas, não os homogeneizando como se todos/as tivessem os mesmos desejos quanto a escolarização. Como destaca Larissa, *nem todo mundo na escola quer fazer faculdade. Tem gente que quer fazer medicina, fazer direito, ser professor, mas tem gente que quer ser cantor; sei lá, ser artista, ser modelo, ser dona de casa, caminhoneiro*. E é preciso que eles/as tenham melhores condições de “lutar” por isso.

Embora a escolha de que profissão seguir, ou quem se quer ser no futuro, seja para alguns/as objeto de dúvidas, incertezas e inseguranças, eles/as ressaltam a importância desse caminho para uma independência pessoal e financeira. Em muitos casos ouvidos, ingressar em uma universidade é romper com um ciclo familiar. É a expectativa de ter uma vida diferente daquela levada pela família. Um esboço de melhoria de vida.

Eu gosto de vir à escola porque eu quero mais pra mim, sabe? Quero uma vida melhor. [Na] minha família quase todos tem só o ensino fundamental. Poucos cursaram o Ensino Médio e mesmo assim não terminaram. Então, eu digo pra mim que eu quero mais. Eu não quero ser igual ao povo da minha família. Então quando eles me criticavam pra quê estudar, eu pensava... As críticas que eu recebo tem que valer a pena. Eu vou conseguir fazer uma faculdade e isso é o que me motiva. (RAIANA, GD, 2016)

Vou te falar um pouco da minha casa. Eu sou a quarta de cinco filhos. Minha irmã mais velha terminou o ensino médio. Mas só que quando ela saiu daqui ela não procurou fazer outras coisas. Ela foi trabalhar e tal. Aí meu irmão que veio logo depois dela, no primeiro ano, repetiu uma vez, repetiu duas, aí na terceira, ele desistiu. Isso já tem vários anos e ele até hoje não concluiu. Acho que vai fazer CPA pra receber o histórico. Aí, meu outro irmão que veio depois dele, no primeiro ano, repetiu uma vez, aí passou. Aí, no segundo ano, repetiu uma vez, repetiu a segunda, aí esse ano quando foi no meio do ano, ele tá fazendo no turno da noite, o segundo ano, ele é três anos mais velho que eu, desistiu de estudar. Meu pai só estudou até a oitava série e incentiva a gente estudar, mas lá em casa só eu quero continuar os estudos. (LARISSA, GD, 2016)

Tanto a narrativa de Raiana quanto a de Larissa demonstram uma realidade já sinalizada por Velho (apud FARIA, 2006). Os/as jovens das classes mais pobres não costumam contar com os mesmos recursos e apoios recebidos pelos pertencentes a classes mais abastadas, não se referindo apenas ao suporte material. Segundo o autor, para as classes mais baixas é mais importante dispor de imediato da mão-de-obra do/a jovem para a manutenção do grupo familiar do que a elaboração de um projeto, a longo prazo, de ascensão social, visto que, muitas vezes, a maioria desses/as jovens, que apresentam escolaridade maior

que a dos pais, conseguiram “chegar mais longe” do que eles/as chegaram, já tendo eles/as, portanto, cumprido o seu papel social de pai/mãe.

Conquanto o desejo de ingressar no ensino superior tenha ganhado um destaque nas narrativas produzidas nos GDs, outros projetos de vida também emergiram nas falas. O desejo de terminar os estudos e conseguir um trabalho para ter independência financeira, o desejo de não fazer um curso superior, assim como o desejo de se engajar em um projeto para ajudar a quem precisa foram alguns projetos também apresentados.

Por enquanto, eu só quero mesmo terminar a escola, arranjar um emprego, ter minha independência financeira e morar sozinha. Talvez lá na frente eu queira ingressar no ensino superior. Mas, agora, eu quero dar um tempo de estudo. (FABIANA, GD, 2016)

Quando eu terminar a escola, quero arrumar um emprego porque eu quero casar. Acho que eu não vou fazer universidade tão cedo. Ah!... Nem sei... Depois penso nisso. (ELANE, GD, 2016)

Eu sentia que na escola eu aprenderia a mudar o mundo, mesmo que fosse o meu mundinho, e que depois que eu saísse de lá, fizesse uma universidade, eu poderia voltar e ajudar quem precisasse. Eu penso em fazer algum trabalho voluntário enquanto não consigo entrar, sei lá. Acho que na minha igreja tem. (ELISANGELA, GDI, 2017)

Os projetos de vida desses/as jovens pautam-se em escolhas individuais, mas elaboradas coletivamente: em casa, na escola, na interação com os amigos, na relação com a sociedade em que se insere. Não são planos fixos. O frescor da juventude permite essa mudança de perspectiva durante o trajeto. Mas projetar um futuro é, acima de tudo, atribuir a ele um sentido. Há um futuro. Para esses/as jovens, ele está logo ali à espera do fim do Ensino Médio, do outro lado da porta/ponte. Como dito por eles/as, é preciso coragem, determinação e persistência para alcançá-lo através de um esforço coletivo e não como o preconizado pelo discurso meritocrático. É necessário, portanto, que a escola consiga estabelecer o diálogo entre os saberes escolares e as expectativas dos/as jovens-estudantes para que, dessa forma, as experiências vividas na escola possam fornecer a base necessária para a aquisição de conhecimentos capazes de emancipar os sujeitos. Se a jornada, por vezes, parecer difícil, cabe à relação e às interações com os/as amigos/as suavizarem a jornada. Afinal, espera-se que juntos/as cheguem todos/as ao final ou a um novo (re)começo.

5 CONSIDERAÇÕES (NÃO TÃO) FINAIS

Coisa que gosto é poder partir
 Sem ter planos
 Melhor ainda é poder voltar
 Quando quero
 [...]
 São só dois lados
 Da mesma viagem
 O trem que chega
 É o mesmo trem
 Da partida...
 (Nascimento e Brant, 1982)

Ao longo dos onze anos dedicados ao trabalho com jovens, especialmente os de Ensino Médio, no Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro, angustiava-me o fato de não entender o que os/as mobilizava a vir à escola, todos os dias, pontuais e devidamente uniformizados, visto que muitos/as ficavam pelos corredores e pátio sem assistir às aulas (ou desejando que algum/a professor/a faltasse), sob a reclamação diária de professores/as e gestores/as que os/as julgavam como desinteressados/as, bagunceiros/as e sem perspectivas/projetos de vida. Embora, por vezes, escutasse que, para os/as jovens, a escola havia perdido o sentido, eu acreditava – e ainda acredito – que, ao saírem das suas casas todas as manhãs ou tardes para irem àquele lugar, tal alegação não se justificava.

A partir dessa angústia e da necessidade de se ter uma escola que atente e teça, para além de suas limitações e preconceitos, um diálogo mais sensível e próximo desses/as jovens, busquei analisar os sentidos atribuídos pelos/as jovens-estudantes à escola em seu processo de escolarização, assim como as relações estabelecidas entre a escola e si mesmos/as, evidenciando as razões que os mobilizam a frequentá-la, seus anseios e necessidades em relação ao Ensino Médio.

Falar sobre juventude e escola é levar em consideração dimensões que se entrelaçam e dotam de sentidos as trajetórias que eles/as traçam enquanto buscam/ conquistam a si mesmos. A juventude não se caracteriza apenas por ser uma fase da vida regulada por limites etários, mas por ser, particularmente, um momento singular e complexo da realidade vivenciada por sujeitos na sociedade e, de modo especial, na escola. Apontando assim, a necessidade de reflexão por parte de nós, professores/as do Ensino Médio.

Dessa forma, entendendo que as relações sociais são co-construídas a partir de interações, ações partilhadas e interdependentes, estabelecidas entre as pessoas e entre as pessoas e o contexto, fez-se fundamental estar presente na escola, observando a

movimentação dos/as estudantes, fazendo registros de imagens, registros no diário de campo e conversar com eles para tentar captar ao máximo esse universo paralelo, repleto de significações (ROSSETI-FERREIRA; AMORIM; SILVA; CARVALHO, 2004), dentro do contexto escolar. Para o desenho metodológico dessa pesquisa qualitativa, optei por estabelecer uma interlocução entre as abordagens teórico-metodológicas da Rede de Significações (RedSig) e da Cartografia, como suportes necessários para a realização desse percurso.

Embarcaram comigo nessa jornada investigativa 16 jovens-estudantes, matriculados na terceira série do Ensino Médio do Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro, localizado no município de Conceição da Feira-Bahia, em razão de ser essa série o encerramento de um ciclo e do vínculo de, pelo menos, três anos com o *lócus* da pesquisa; particularmente, por compreender que trabalhar os sentidos atribuídos à escola é buscar encontrar dados atrelados à memória afetiva de vivências passadas, em interseção com as mobilizações do presente e projeções futuras, permeadas pelo contexto vivido/inserido. E, embora desejasse a realização da pesquisa tanto com estudantes do turno matutino quanto do vespertino, apenas aqueles/as do matutino aceitaram o convite para o diálogo sobre a escola.

Intentando atingir o objetivo proposto neste trabalho, teci inicialmente uma reflexão sobre o conceito de Juventude, compreendendo-o como um termo plural, dada a diversidade e as circunstâncias que marcam a vida juvenil, em consideração à pluralidade e às múltiplas possibilidades inerentes ao sentido de ser jovem (SOUSA, 2014), tomando-o para além de limites cronológicos. Na oportunidade, discuti também a relação juventude e escola apresentando o/a jovem em sua condição de aluno/a, as tensões e intenções vinculadas aos modos de ser jovem dentro e fora da escola, assim como, as relações que esses estabelecem com os saberes escolares. Por se tratar de uma escola de Ensino Médio, e diante do proliferado discurso de uma possível “crise” nessa etapa da educação básica, achei interessante incluir na discussão sobre a relação juventude e escola, uma análise sobre as relações de poder contidas no ambiente escolar e no “discurso de verdade” desse nível de ensino, por entender que a crise na Educação é resultado de contextos e interesses que extrapolam o âmbito escolar. Na construção desse aparato teórico, trouxe comigo para o diálogo não só teóricos e estudiosos sobre os temas, mas também os jovens que colaboraram com essa pesquisa.

A aventura de compreensão trilhada no desenvolvimento desta investigação me possibilitou fazer e organizar recortes discursivos, estruturando-os a partir dos núcleos de significação que emergiram nas/das narrativas produzidas durante os grupos de diálogo. Esse

exercício de sensibilização nos fez perceber que não existia um único sentido sobre a relação estabelecida entre os/as jovens e a escola em seu processo de escolarização, mas sentidos múltiplos que apresentavam vários pontos de aproximação e, até mesmo, de intersecção, estabelecendo assim pontos de encontros nas diferentes narrativas, em um contexto de mútua constituição (ROSSETI-FERREIRA; AMORIM; SILVA; CARVALHO, 2004). Nesse movimento construtivo-interpretativo, sintetizamos tais recortes em três categorias de análise: *Significações sobre a escola, As relações de sociabilidade juvenil na escola e A escola e os projetos de vida.*

A ideia de “ir à escola para aprender”, “ser alguém na vida”, “ir por obrigação” e o discurso meritocrático são significações atribuídas à escola por esses/as jovens-estudantes – que, inclusive, perpassam também por *diferentes gerações, classes sociais, gêneros* – decorrentes de processos ligados a diferentes tempos históricos e processos sociais, entrelaçados nas múltiplas relações estabelecidas pelos/as jovens consigo mesmos/as, com o/os outro/s e sua relação interna e direta com o contexto intra e extraescolar. Nessa perspectiva, ainda que se reconheçam falhas no processo de construção, aquisição e transmissão dos saberes escolares, estar na escola faz-se necessário visto ser ela quem legitima para a sociedade os saberes necessários para se inserir no mercado de trabalho ou seguir uma carreira acadêmica.

As relações de sociabilidade juvenil na escola assumem um papel importante através da criação de laços de amizade para o enfrentamento dos dilemas e desafios vivenciados pelos/as jovens dentro e fora do contexto escolar. É na interação entre os pares que o sentido da escola, no presente é, mutuamente, (re)construído. Nesse aqui e agora das relações do(s) sujeito(s), a escola ganha contornos de “lugar de escuta e fala”, “lugar da fuga” e “lugar-abrigo”. Contudo, cabe destacar a presença de conflitos e tensionamentos, por vezes violentos e “invisíveis”, presentes nas interações escolares que deixam marcas psicológicas incatritzáveis, interferem no desempenho escolar dos jovens-estudantes, alimentando situações que também favorecem o absenteísmo, a reprovação, a repetência e o abandono escolar.

No tocante aos projetos de vida, a escuta dos/as jovens-estudantes sobre os sentidos da escola nos apontou a escola como a depositária de expectativas, sonhos e esperanças de uma melhoria de vida, de independência financeira, de construção de uma carreira acadêmica, de ser alguém na vida. Neste contexto, a escola revela-se como um plano de ação elaborado, de uma forma mais ampla ou mais restrita, para atingir objetivos futuros em alguma esfera da vida (profissional, escolar, afetivo, etc.). Ainda que figurem entre os projetos de vida o desejo

de terminar o Ensino Médio e trabalhar, casar ou, simplesmente, não tecer planos, grande parte dos/as jovens centraram suas expectativas de escolarização no projeto de entrada no Ensino Superior atribuindo a ele um tom mais ressoante, demonstrando a relevância da continuidade dos estudos em um curso superior na criação de um sentido de ida e permanência na escola.

As narrativas dos/as jovens participantes desta pesquisa demonstram que, em seu processo de escolarização, os/as jovens vivem o dilema no qual suas expectativas oscilam entre, de um lado, “melhorarem de vida”, “serem alguém na vida”, contornados pelas incertezas do contexto sócio-histórico; do outro, o descontentamento com as práticas educacionais desenvolvidas no ambiente escolar e a falta de correlação de alguns saberes aprendidos na escola com o contexto em que vivem. Como ponto de equilíbrio e suporte durante essa travessia, aparecem os amigos e os laços estabelecidos trazendo luz e cor ao que parece cinza, (re)significando o tempo-escola presente. Ainda que seus trânsitos escolares estejam circunscritos por trajetórias diversas e por limites materiais e simbólicos, impedindo, por vezes, a assunção de certas posições, é perceptível que no contexto investigado, os/as jovens-estudantes, na relação com os seus pares, (des)constróem sentidos, vão se posicionando, a seu modo e ritmo, como sujeitos críticos e participativos, articulando malhas de deslocamentos capazes de dilatar seus campos de significações e os espaços de participação.

Uma das minhas preocupações nesta pesquisa era a “criação” de um ambiente em que esses/as jovens pudessem se sentir acolhidos e à vontade para exporem seus pontos de vista e também construíssem reflexões sobre suas vivências escolares, na certeza de que seriam ouvidos sem o julgamento de “estar certo ou errado”. Acredito que, por ter sido professora desses/as jovens em, pelo menos, dois momentos da trajetória escolar deles/as (1ª e 3ª séries do Ensino Médio), favoreceu o estabelecimento do diálogo. Todavia, também por essa razão, pela referência à imagem de professora, em alguns tensionamentos sobre a relação estudante – escola, percebi alguns silêncios, algumas reticências, uma ligeira ênfase à palavra *professora* e, até mesmo, uma atenuação – tentativa de aproximar quem, nessa relação, ocupa o lado “oposto” – ao ser chamada de pró. Logo, considero a retomada do contato com eles/as após o término do ano letivo, ainda que virtualmente, através de uma rede social, como uma decisão acertada, visto que alguns nós puderam ser desfeitos e outros laços (re)feitos.

Nesse reencontro, embora não tenha havido nenhuma ação que motivasse a isso, recebi de Monalisa – mas também de outros/as participantes, um retorno sobre a relevância da pesquisa:

Sobre a sua pesquisa, pró... Eu não sei se ainda serve, mas eu queria te dizer uma coisa sobre ser motivada pela escola. Pra ser bem sincera, pró, se a senhora se considera 'a escola', a resposta é sim. A escola me ajudou porque, depois que eu concluí, essa minha vontade de mudar as coisas, só aumentou, e a senhora foi uma das minhas maiores motivações com aquele trabalho que fez lá. Eu queria que a senhora se orgulhasse de mim, de verdade, eu já tinha comentado isso com Ray. Vai ser hino. A escola me ajudou na realização de muitas coisas, principalmente em querer participar de causas sociais, sabe? Foi por pessoas que eu conheci na escola que eu me interessei e conheci o Levante Popular da Juventude. Foi por lá que eu amadureci o suficiente pra entender que não é só porque as coisas estão boas pra mim que eu tenho que fechar os olhos pro que tá ruim pros outros. (MONALISA, 2017, GDI)

Ter recebido uma devolutiva positiva a cerca do diálogo estabelecido com esses/as jovens durante o desenvolvimento desta pesquisa, fez-me perceber a necessidade de a escola abrir ou ampliar os canais de comunicação com esses/as jovens, ouvindo-os atentamente, acolhendo-lhes as falas. Ter um olhar mais sensível às expectativas, conflitos, desejos e medos trazidos por esses/as jovens. Creio que esta pesquisa poderá contribuir para a elaboração de um novo Projeto Político Pedagógico da escola, que entenda e atenda a esses/as jovens como sujeitos de direitos, cujos anseios e expectativas precisam se fazer presentes, ressignificando os saberes e tecendo uma ação mediadora mais afetiva e efetiva; assim como, que interesses como o de Monalisa possam inspirar outros/as a reavivarem o Grêmio Escolar, inativo há seis anos.

Por fim (ou quase!), considero importante sugerir possíveis rotas a serem trilhadas nos estudos no campo da Juventude(s), visto que, durante a pesquisa, emergiram elementos que necessitam ser melhor investigados, tais como: os fatores intra e extraescolar que influenciam/aram na decisão de abandonar o Ensino Médio; a violência no espaço escolar e o grau de tolerância que desfrutam nas relações professor – aluno; as relações de gênero e a homoafetividade no ambiente escolar e os sentidos atribuídos à escola, dessa vez, pelos/as jovens-estudantes do turno vespertino e do noturno, considerando as aproximações e distanciamentos entre os turnos. Quiçá, uma dessas rotas me conduza a outras aventuras investigativas nessa instituição, especialmente com os/as jovens-estudantes, na perspectiva de tecer outras cartografias e rede de significações nesse horizonte dinâmico, inacabado e sempre aberto à emergência de novidades que é a escola.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel (org.). **Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude**. Brasília: Secretaria Nacional da Juventude, 2014.
- ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas**. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R. e ESTEVES, L. C. G. (orgs). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.
- _____; CASTRO, Mary Garcia; WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?**. Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.
- _____. **Teoria da Semicultura**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: *Educação e Sociedade*. Ano VII, n.56, dezembro. Campinas: Papirus, 1996, p.388-411.
- _____. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido A. Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.
- AGUIAR, Lisiane Machado. **As potencialidades do pensamento geográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual**. In: XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. GP - Geografias da Comunicação do X Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação. Intercom-Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação: Caxias do Sul, set.2010.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- AMARAL, Lilian. **Geopoética: Cartografia dos Sentidos**. In: MEDEIROS, Afonso; HAMOY, Idanise (orgs). *Anais do 22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Ecossistemas Estéticos*. 1ed. Belém: ANPAP/PPGARTES/ICA/UFPA, 2013. p. 3626-3639.
- ARAÚJO, Dayse Alves Pessoa de. **A relação dos/das jovens com o saber a partir da experiência no programa de inclusão de jovens PROJOVEM**. 2008. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife-PE.
- ARENDDT, Hannah. **A crise na educação**. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p.221-247.
- _____. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARROYO, Miguel. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Os jovens, seu direito a se saber e o currículo.** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 157-203.

BARBOSA, Daniele de Souza. **“Tamo junto e misturado!”: um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública.** 2007. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG.

BARBOSA, Renilce Miranda Cebalho. **O Discurso do ENEM de democratização do acesso ao ensino superior: repetição ou deslocamentos?.** 2013. 108f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Cáceres-MT.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. **Cartografar é acompanhar processos.** In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓZIA, Liliana da. (Orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, 2011.

_____. **Resolução CNE/CEB 2/2012.** Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, seção 1, p.20.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude.** ABRAMO, Helena (org). Brasília: SNJ, 2014. 128p.

BRUNNER, Jerome. **Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva.** Madrid: Alianza Editorial, 1991.

CANÁRIO, Rui. **A escola: das “promessas” às “incertezas”.** Educação Unisinos, v. 12, n. 2, maio-agosto/2008, p. 73-81.

CARRANO, Paulo. **Não se Muda a Realidade do Ensino Médio Apenas Mexendo no Currículo.** Portal IG, Entrevista concedida a Priscilla Borges. Brasília, 06 de janeiro de 2014. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-01-06/nao-se-muda-a-realidade-da-escola-apenas-mexendo-no-curriculo.html>> Acesso em: 20 maio, 2016.

_____. **Um "novo" ensino médio é imposto aos jovens no Brasil.** 17 março, 2017. {online}. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>>. Acesso em: 07 setembro, 2017.

_____. **Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência.** Revista teias (UERJ. Online), v. 12, p. 7-22, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber - Elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

_____. **Os jovens e o saber - Perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

CUBA, Rosana da Silva. **Significados e sentidos da escola para jovens estudantes das classes médias**. 2013. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto, Ribeirão Preto - SP.

DALLABRIDA, Norberto. TREVIZOLI, Dayane M. VIEIRA, Letícia. **As mudanças experimentadas pela cultura escolar do ensino secundário devido a implementação da reforma capanema de 1942 e da lei de diretrizes e bases da educação de 1961**. In: Anais do VIII Colóquio "Ensino Médio, História e Cidadania". Florianópolis: UDESC/FAED/Grupo de Pesquisa Sociedade, Memória e Educação, 2013.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105 – 1128, out. 2007.

_____. **A escola como espaço sócio-cultural**. In: Dayrell, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____ et al. **Juventude e Escola**. In: SPOSITO, Marília Pontes. (Org.) *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais, serviço social (1996-2006)*, vol.1. Belo Horizonte: Argumentvm. vol, número, 2009, p.57-126.

_____; CARRANO, Paulo. **Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p.101-133.

_____. JESUS, Rodrigo Ednilson de; CORREA, Licinia Maria. **A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas**. In: XXIX Congreso ALAS Chile, 2013, Santiago do Chile. Acta Científica do XXIX Congreso ALAS Chile 2013. Santiago do Chile: ALAS, 2013. v. 1. p. 1-23. Disponível em: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT22/GT22_Davrell_deJesus.pdf. Acesso em 21 abril, 2017.

DE MARCHI, Alice. **Interventar: encontros possíveis entre psicologias e juventudes**. 2009. 176f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Departamento de Psicologia – Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2009.

FARIA, Ivan. **Projetos de vida e juventude: um diálogo entre a escola, o trabalho e o “mundo”. (uma experiência de etnopesquisa no Vale do Iguape)**. 2006. 177f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A sociedade punitiva**. In: Resumo dos Cursos do Collège de France. Tradução Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 25-44.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GONCALVES, Luciana Pimentel Rhodes. **Os sentidos da escola no contexto da crise de sentido: uma análise a partir do programa educação em valores humanos / projeto escola sustentável em Serra-ES**. 2014 153f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES.

GROPPO, Luís Antonio. **Dialética das juventudes modernas e contemporâneas**. Revista de Educação do COGEIME, Ano 13, Nº25. p. 9-22, dez/2004. Disponível em: <http://www.cogeime.org.br/revista/cap0125.pdf> (Acesso em 21 abril, 2017)

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. 4ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

IRIART, Mirela Figueiredo Santos; BASTOS, Ana Cecília de Sousa. **Uma análise semiótico-sistêmica de diferentes ecologias desenvolvimentais da juventude**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 2, p. 239-246, maio/ago. 2007.

_____; et al. **Desvendando a violência intrafamiliar: o lugar da escola**. In: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade – IV EDUCON. UFS: Laranjeiras, set. 2010. Disponível em http://educonse.com.br/2010/eixo_01/E1-53.pdf. (Acesso em 22 abril, 2017).

KLEIN, Ana Maria. **Projetos de Vida e Escola: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida**. 2011. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KORITIAKE, Luiz Antonio. **Atuação dos organismos internacionais na educação**. In: I Congresso Ibero-Brasileiro, VI Congresso Luso-Brasileiro e IV Congresso do Fórum Português - ANPAE, 2010, Elvas, Cáceres e Mérida. Política e Administração da Educação. Elvas, Cáceres e Mérida: ANPAE, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/64.pdf>. Acesso em 20 mai, 2016.

KRAWCZYK, Nora. **Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014.

_____. **Uma roda de conversa sobre o Ensino Médio**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p.75-98.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; IRIART, Mirela Figueiredo Santos; RODRIGUES, Milena Santos. **Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, jan./mar. 2016.

LEÃO, Geraldo. **Entre a escola desejada e a escola real: os jovens e o ensino médio**. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (Orgs.). Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: UFF, 2014, p. 231-257

_____; CARMO, Helen Cristina do. **Os jovens e a escola**, cad.3. In: Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio. CORREA, Lycinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (orgs.). Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

_____; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. **Juventude, projetos de vida e ensino médio**. Educ. Soc. [online]. 2011, vol. 32, n.117, p. 1067-1084. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf> (acesso em 01 maio, 2017)

LECCARDI, Carmen. **Por um novo significado do futuro mudança social, jovens e tempo**. In: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, 35-57, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12470> (acesso em 20 junho, 2017)

MASCARENHAS, Luciana Brandão Oliveira. **Significados da experiência de re-inserção escolar : o Programa Projovem Urbano na perspectiva de seus protagonistas**. 2015. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Feira de Santana-BA

NOSELLA, Paolo. **Ensino médio: em busca do princípio pedagógico**. Educ. Soc., Dez 2011, vol.32, n.º.117, p.1051-1066.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2ed. Lisboa: Imprensa nacional – Casa da Moeda, 2003.

_____. **Buscas de si: expressividade e identidades juvenis**. In ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (orgs.). Culturas jovens: novos mapas de afeto.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 7-21.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓZIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEREIRA, Benedito Fernando. **Foucault e a educação libertária: por uma escola transformadora da sociedade**. Theoria -Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre, v. 5, n. 13, p. 80-102.

REIS, Juliana Batista dos. **Transversalidade nos modos de socialização e individuação: experiências juvenis em rede**. 2014. 222f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG.

RORIZ, Ticiana Melo de Sá; AMORIM, Kátia de Souza; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas**. *Psicologia USP*, 16(3), 2005, p. 167-194.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Rede de significações: e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____; AMORIM, Kátia de Souza; SOARES-SILVA, Ana Paula ; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de . **Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações**. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)*, v. 38, p. 147-170, 2008.

SANTOS, Janete dos. **Acesso à educação superior: a utilização do ENEM/SISU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador- BA.

SCHLICKMANN, Vitor. **Os sentidos da experiência escolar para jovens do ensino médio: um estudo em três escolas na cidade de Caxias do Sul/RS**. 2013. 197f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS.

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. **Enquanto a aula acontece... Práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos**. 2014. 197f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos**. Petrópolis. Vozes. 2002.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações**. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SOARES SILVA, Ana Paula; ALMEIDA CARVALHO, Ana Maria (orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed. 2004. p.35-50.

SOUSA, Cirlene Cristina de. **Juventude(s), mídia e escola: ser jovem e ser aluno face à midiatização das sociedades contemporâneas**. 2014. 376f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2014.

SOUZA, Carmem Zeli Vargas Gil. **Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites**. *Ultima década*, vol.12, nº 20, p. 47-69.

SOUZA, Michel Aires de. **Indústria Cultural e Semiformação: a produção da subjetividade**. Posted on 27/04/2011 Disponível em: <<https://filosofonet.wordpress.com/2011/04/27/industria-cultural-e-semiformacao-a-producao-da-subjetividade>> Acesso em: 20 maio, 2016.

SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. ed. virtual. São Paulo: Cortez, 2013.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **Estado do conhecimento juventude e escolarização**. São Paulo: ANPED; Ação Educativa: Brasília, DF: INEP, 2000. Disponível em: <<http://www.aracati.org.br/portal/pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

TIRAMONTI, Guilhermina; MINTEGUIAGA, Analia. **Una nueva cartografía de sentidos para la escuela**. In: TIRAMONTI, Guilhermina (org). **La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media**. 1ed. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2004. p.101-117.

TURRA NETO, Nécio. **Múltiplas trajetórias juvenis em Guarapuava: territórios e redes de sociabilidade**. 2008. 533f. Tese (Doutorado em Geografia), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista: Presidente Prudente, 2008.

VILLAS, Sara. **Formas de Sociabilidade entre alunos de uma escola de Ensino Médio/Técnico**. 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado em educação), Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2009.

WELLER, Wivian. **Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectiva de futuro**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 135-156.

ANEXOS

ANEXO (A): TCLE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa sobre os sentidos da escola na vida de seus aprendizes. Este TCLE respeita as exigências contidas nos itens IV.3 da Resolução nº 466 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, referentes as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto:

Meu olhar de encontro ao teu: A escola na ótica dos jovens-estudantes do Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro - Conceição da Feira/BA

Pesquisadoras responsáveis:

Janaína da Conceição Santos Dias Almeida e Denise Helena P. Laranjeira

Esta pesquisa tem como objetivo compreender os sentidos atribuídos pelos/pelas jovens à escola em seu processo de escolarização, bem como as relações que estabelecem entre a escola e si mesmos, evidenciando as razões que os mobilizam a frequentá-la, seus anseios e necessidades em relação ao ensino e será realizada no Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro, no município de Conceição da Feira–BA. A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa mediada pela aplicação de questionários, entrevistas e realização de grupos focais. Caso concorde em participar da pesquisa, lhe é assegurado sigilo e anonimato das informações e em caso de eventual constrangimento, ou não se sinta suficientemente esclarecido, lhe é facultado retirar o consentimento, sem nenhum prejuízo. Da parte das

pesquisadoras fica ainda assegurado ao participante que não haverá qualquer ônus; os dados coletados serão utilizados para fins estritamente acadêmicos, ficando sob a responsabilidade da equipe de pesquisa. Esta pesquisa não envolverá nenhum risco aos participantes, nem qualquer prejuízo acadêmico. Após ser esclarecido(a) sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ou, em caso de menor de 18 anos, peça a seu responsável que assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Feira de Santana – BA, _____ agosto de 2016.

Assinatura do pesquisador responsável

Nome _____

Assinatura _____

Participante

Nome do Responsável _____

Assinatura _____

Responsável pelo Participante

ANEXO (B): Questionário Sociocultural

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Querido(a), Jovem!

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre os sentidos da escola na vida de seus aprendizes e gostaríamos de contar com a sua colaboração respondendo as perguntas abaixo. Todas as informações serão tratadas com rigor e sigilo, nomes e endereços não serão divulgados.

Desde já, agradecemos por sua valiosa contribuição.

Nome: _____

Nome fictício, pelo qual gostaria de ser identificado: _____

1- Idade: _____

2- Gênero: () Feminino () Masculino

3- Raça/ cor: () preto () pardo () amarelo () branco () indígena

4- Você reside? () Zona Rural () Zona urbana

Bairro/ Comunidade: _____

5- Você mora com a família? () sim () não

6- Quantas pessoas moram na sua casa? _____

7- Você trabalha ou já trabalhou? () sim () não

Quando? _____

Fazendo o que? _____

8- Profissão:

Do pai: _____

Da mãe: _____

9- Escolaridade:

Do pai:

() Não alfabetizado () Fundamental incompleto () Fundamental completo

() Ensino médio incompleto () Ensino médio completo () Ensino superior

Da mãe:

- () Não alfabetizado () Fundamental incompleto () Fundamental completo
 () Ensino médio incompleto () Ensino médio completo () Ensino superior

10- Trajetória escolar:

Em que série você está no momento? _____

Você já foi reprovado alguma vez? () sim () não

Quantas vezes? _____ Em que série(s)? _____

11- Normalmente, como você ocupa o seu tempo livre na escola?

12- O que você gosta de fazer quando não está trabalhando ou estudando?

13- Geralmente, a maioria dos seus amigos é:

() da escola () do trabalho () do bairro () outros - _____

14- O que você mais gosta na sua escola? _____

15- O que você menos gosta na sua escola? _____

16- Como você avalia a sua escola? _____

17. Quais atividades de lazer/entretenimento você costuma praticar nas horas vagas ou finais de semana e feriados? Escolha as 5 atividades que você realiza com mais frequência:

- | | |
|--|---------------------------------------|
| () Assistir show musical. | () “Resenhar” com os amigos/amigas. |
| () Dançar em clubes ou casas de show. | () Andar de skate. |
| () Festa em casa de amigos. | () Assistir TV. |
| () Festa ou quermesse na comunidade. | () Acessar redes sociais. |
| () Ir à igreja. | () Ler de livros, revistas, jornais. |
| () Ir a lanchonetes e sorveteria. | |
| () Ir a balneário de água doce. | |
| () Ir à praia. | |
| () Ir ao shopping center. | |
| () Ir ao cinema. | |
| () Ir ao estádio de futebol. | |
| () Passear em parques e praças. | |
| () Praticar esportes. | |
| () Viajar no fim de semana. | |

ANEXO (C): ROTEIRO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GRUPO DE DIÁLOGO - ROTEIRO

Encontro 01 – Data: ___/ ___/ 2016

BIBLIOTECA.

INFORMAÇÕES:

Grupo de Diálogo – Interação grupal

- O porquê do convite?
- Evidenciar que não queremos chegar a um consenso. Não existem respostas certas ou erradas, só diferentes pontos de vista. Conduzir a discussão a fim de que fiquem à vontade para compartilhar seus pontos de vista, mesmo que sejam diferentes do de seus colegas.
- Garantia de sigilo aos participantes, bem como o retorno dos resultados da pesquisa.
- Permissão para gravar/ Solicitar que desliguem o celular.
- Apresentação objetivo do grupo de diálogo.
- Entrega dos termos de consentimento e autorização.

GRUPO DE DIÁLOGO - ROTEIRO

Encontro 02 – Data: ___/ ___/ 2016

BIBLIOTECA.

Grupo de Diálogo – Um bate-papo

- Vamos falar um pouco sobre ESCOLA.
- Vocês poderiam falar um pouco sobre a vida escolar de vocês? Como foi o percurso escolar de vocês até chegarem à série em que estão?

- Vocês poderiam falar um pouco da escola onde estudam? Como vocês veem a escola?
- Como é o dia a dia de vocês na escola?
- O que vocês pensam sobre os conteúdos ensinados na escola? Que temas vocês/disciplinas vocês consideram mais importantes?

GRUPO DE DIÁLOGO - ROTEIRO

Encontro 03 – Data: ___/ ___/ 2016

SALA DE VÍDEO CONFERÊNCIA.

Grupo de Diálogo – Um bate-papo

- Apesar de, anteriormente, vocês terem falado sobre isso, hoje eu gostaria de aprofundar um pouco mais a discussão sobre o sentido da escola para cada um de vocês.
- O que os/as mobiliza a frequentar?
- Quais as expectativas em relação ao (final) processo de escolarização?

O roteiro acima, de conhecimento apenas das pesquisadoras, foi uma possibilidade de condução das discussões. A própria dinâmica do grupo de diálogo conduziu os questionamentos.

GRUPO DE DIÁLOGO – TEXTO SUGERIDO BIBLIOTECA

Vamos falar sobre escola?!?

Imagine que o Brasil, assim como o mundo todo, está sofrendo por conta de um ataque zumbi. Você e o seu grupo conseguiram contato com um ET, que está disposto a resgatá-los, desde que vocês o ajudem a reproduzir uma escola no planeta dele de origem. Ele precisa aprender tudo sobre escola, o que ela significa e a importância dela para a vida. O que você acharia importante ensinar-lhe? Vocês precisam ser bem detalhistas para que ele seja capaz de cumprir a missão.

(Adaptado de: CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber - Perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001. p.37).

GRUPO DE DIÁLOGO – TEXTO SUGERIDO
BIBLIOTECA

Não É Sério - Charlie Brown Jr

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o
jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério
Eu vejo na TV o que eles falam sobre o
jovem não é sério, não é sério
Eu vejo na TV o que eles falam sobre o
jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério
Eu vejo na TV o que eles falam sobre o
jovem não é sério, não é sério

Sempre quis falar
Nunca tive chance
Tudo que eu queria
Estava fora do meu alcance
Sim, já
Já faz um tempo
Mas eu gosto de lembrar
Cada um, cada um
Cada lugar, um lugar
Eu sei como é difícil
Eu sei como é difícil acreditar
Mas essa porra um dia vai mudar
Se não mudar, pra onde vou
Não cansado de tentar de novo
Passa a bola, eu jogo o jogo

Refrão
(Eu vejo na TV o que eles falam sobre o
jovem não é sério...)

A polícia diz que já causei muito distúrbio
O repórter quer saber porque eu me drogo
O que é que eu uso

Eu também senti a dor
E disso tudo eu fiz a rima
Agora tô por conta
Pode crer que eu tô no clima
Eu tô no clima.... segue a rima

Revolução na sua mente você pode você
faz
Quem sabe mesmo é quem sabe mais
Revolução na sua vida você pode você faz
Quem sabe mesmo é quem sabe mais
Revolução na sua mente você pode você
faz
Quem sabe mesmo é quem sabe mais
Também sou rimador, também sou da
banca
Aperta um do forte que fica tudo a pampa

Eu tô no clima! Eu tô no clima ! Eu tô no
clima
Segue a Rima!

"O que eu consigo ver é só um
terço do problema
É o Sistema que tem que mudar
Não se pode parar de lutar
Senão não muda
A Juventude tem que estar a fim
Tem que se unir
O abuso do trabalho infantil, a ignorância
Só faz destruir a esperança
Na TV o que eles falam sobre o jovem não
é sério
Deixa ele viver! É o que liga"